



**UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE**

FACULDADE DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Monografia

**Inclusão de Alunos com Deficiência Visual no Processo de Ensino e Aprendizagem na Escola
Secundária Força do Povo**

Autora

Virgínia Jobe Ngomane

Maputo, Novembro de 2018



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
M O N D L A N E

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Inclusão de Alunos com Deficiência Visual no Processo de Ensino e Aprendizagem na Escola
Secundária Força do Povo

Monografia apresentada em cumprimento dos
requisitos parciais para a obtenção do grau de
licenciatura em Organização e Gestão da Educação
pela UEM.

Supervisor

Prof. Doutor António Cipriano Parafino Gonçalves

Maputo, Novembro de 2018

Índice:

Declaração de Honra	i
Dedicatória.....	ii
Agradecimentos	iii
Lista de Siglas e Abreviaturas	iv
Lista de Tabelas	v
Lista de Gráficos.....	vi
Resumo	vii
Abstract.....	viii
Capítulo I: Introdução.....	1
1.1 Problematização.....	3
1.2 Definição dos Objectivos.....	4
1.2.1 Objectivo Geral.....	4
1.2.2 Objectivos Específicos	4
1.3 Questões de Pesquisa.....	4
1.4 Justificativa.....	4
Capítulo II: Revisão da Literatura	6
2.1 Percurso Histórico da Deficiência Visual.....	6
2.2 Modalidades de Educação de Alunos com NEE	7
2.2.1 Modalidade de Segregação	8

2.2.2 Modalidade de Integração	8
2.2.3 Modalidade de Inclusão.....	8
2.3 Definições dos Conceitos-chave.....	9
2.3.1 Educação Inclusiva	9
2.3.2 Deficiência Visual	9
2.3.3 Necessidades Educativas Especiais	10
2.4 Tipos de Deficiência Visual	10
2.4.1 Cegueira.....	11
2.4.2 Visão Parcial ou Reduzida.....	11
2.5.1 Educação Inclusiva em Moçambique	11
2.5.2 Formação de Professores em Matéria de Deficiência Visual em Moçambique	13
2.5.3 Materiais Didáticos usados no PEA para alunos com Deficiência Visual em Moçambique	14
2.6 Inclusão de Alunos com Deficiência Visual.....	16
Capítulo III: Metodologia.....	18
3.1 Caracterização da Escola	18
3.2 Tipo de Pesquisa.....	18
3.3 Abordagem da Pesquisa.....	18
3.4 Método de Amostragem	19
3.5 Instrumentos de Recolha de Dados	19
3.6 População.....	20
3.7 Amostra	20
3.7 Tratamento dos Resultados.....	21

3.8 Aspectos Éticos.....	21
3.9 Limitações do estudo	21
Capítulo IV: Apresentação e Discussão de Resultados	22
4.1 Resultados da Entrevista aplicada à Directora Pedagógica da Escola.....	22
4.2 Resultados do Questionário Aplicado aos Professores.....	24
4.2.1 Modalidades de Educação de Alunos com NEE	24
4.2.2 Tipos de Deficiência Visual Existentes na ESFP	26
4.2.3 Formas de Relacionamento e Tratamento de Alunos com Deficiência Visual no PEA da ESFP	26
4.2.4 Recursos Didáctico-Pedagógicos usados para Alunos com Deficiência Visual no PEA.....	29
Capítulo V: Conclusões e Sugestões	31
5.1 Conclusões.....	31
5.2 Sugestões	31
Referências Bibliográficas.....	33
Apêndices e Anexos	36
Apêndice A - Roteiro de Entrevista Aplicado aos Gestores Escolares	36
Apêndice B - Guião do Questionário aplicado aos Professores	37

Declaração de Honra

Eu, Virgínia Jobe Ngomane, estudante da Faculdade de Educação da UEM, declaro, por minha honra, que a monografia que submeto para a conclusão deste nível de licenciatura é da minha autoria, estando todas as fontes devidamente consultadas. A mesma foi elaborada com a finalidade única para a obtenção deste nível, e que não será usada para quaisquer outros fins.

Virgínia Jobe Ngomane

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe Samaria Mwamba por tudo que tem feito por mim. E em memória ao meu pai Job Ngomane, que vive no meu coração.

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço à Deus por ter-me dado a força e coragem de enfrentar as dificuldades e nunca desistir dos meus objectivos.

Endereço, igualmente, os meus sinceros agradecimentos aos meus professores do curso de licenciatura em Organização e Gestão de Educação, em especial ao meu supervisor, Prof. Doutor António Cipriano Parafino Gonçalves, pela disponibilidade, interesse e dedicação que sempre demonstrou ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

À Directora Adjunta Pedagógica da Escola Secundária Força do Povo, por disponibilizar seu tempo para fornecer informações importantes para a elaboração deste trabalho e aos professores desta escola que também contribuíram muito.

Aos meus colegas de curso de Organização e Gestão da Educação (OGED), pelas contribuições que me foram dando durante a formação, em especial ao Dionísio, Belêncio, Alexandre, Valente, Leocádio, Declerque, Vanda, Sónia e Neiva pelo apoio prestado durante o curso.

Aos meus queridos irmãos Jossias, Elfasse, Enosse, Simione, Neusa e Josefina que sempre me apoiaram no decorrer da formação.

A minha prima Rosalina pelo apoio e amizade.

E, por fim, aos que não foram mencionados, mas que contribuíram na realização deste trabalho.

Lista de Siglas e Abreviaturas

DEE - Direcção de Educação Especial

ESFP - Escola Secundária Força do Povo

IFP's - Institutos de Formação de Professores

MEC - Ministério de Educação Cultura

MINEDH - Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEA - Processo de Ensino e Aprendizagem

UEM - Universidade Eduardo Mondlane

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

Lista de Tabelas

Tabela 3.1: Dados relativos ao sexo.....	19
Tabela 3.2: Dados relativos à idade.....	19
Tabela 3.3: Dados relativos ao nível académico.....	20

Lista de Gráficos

Gráfico 4.1: Dados relativos às modalidades de inclusão escolar de alunos com NEE.....	24
Gráfico 4.2: Opinião dos professores sobre a satisfação da modalidade adotada na escola.....	24
Gráfico 4.3: Dados relativos às modalidade ideal dos professores.....	25
Gráfico 4.4: Percepções dos professores sobre os tipos de deficiência visual	26
Gráfico 4.5: Posicionamento dos professores em matéria de NEE.....	26
Gráfico 4.6: Opinião dos professores sobre a adaptação dos alunos com deficiência visual na escola.....	27
Gráfico 4.7: Percepções dos professores acerca do relacionamento e tratamento de alunos com deficiência visual	28
Gráfico 4.7: Dados relativos ao material adequado que os professores usam	29
Gráfico 4.8: Posicionamento dos professores sobre a satisfação do material e equipamento existentes na escola	29

Resumo

O presente trabalho tem como objectivo analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem, tomando como objecto de estudo a Escola Secundária Força do Povo (ESFP). A abordagem da pesquisa foi qualitativa, com recurso ao questionário e a entrevista como instrumentos de recolha de dados. O estudo utilizou uma amostra constituída por 21 profissionais, onde 20 foram submetidos a um questionário e a uma profissional a entrevista. Os dados da pesquisa revelam que na ESFP o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem é de segregação, pois a escola não dispõe de materiais didácticos e professores qualificados para lidar com alunos com deficiência visual. Diante destes factos, recomendamos que se invista na formação de professores a fim que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de NEE.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Deficiência Visual e Necessidades Educativas Especiais.

Abstract

The present study aims to analyze the process of inclusion of students with visual impairment in the teaching and learning process, taking as a study the Força do Povo Secondary School (ESFP). The study is part of a qualitative approach, using the questionnaire and the interview as instruments of data collection. In the study, a sample of 21 professionals was used, of which 20 teachers were administered a questionnaire and the interview was applied to a professional. The study data indicate that in the ESFP the process of inclusion of students with visual impairment in the teaching and learning process is integrationist, because the school does not have didactic materials and teachers qualified to deal with students with visual impairment. Faced with this scenario, it is advisable to invest in teacher training so that teachers are able to work in different situations and can play a key role in SEN programs.

Keywords: Inclusive Education, Visual Impairment and Special Educational Needs

Capítulo I: Introdução

O processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola, em geral, como aponta Carvalho (2004), significa uma revolução educacional, um caminho fundamental para que se atinja também a inclusão social, constituindo-se uma meta cada vez mais firme nos diferentes sistemas e envolve o descortinar de uma sociedade eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar o objectivo de uma sociedade que almeja a igualdade para todos. Assim, sendo a escola, o espaço primordial e fundamental na manifestação da diversidade, decorre a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos os cidadãos (Correia, 1999).

No contexto da inclusão de alunos com deficiência visual na escola, este processo deve ser equacionado prevendo uma educação apropriada às suas características e necessidades como nos refere Correia (2008). O autor refere ainda que estes alunos devem ser inseridas numa moldura educativa que defenda os seus direitos e responda às suas necessidades específicas.

O mesmo autor acrescenta que a escola tem um papel preponderante na resposta aos direitos destes alunos e deve ser uma referência na procura de soluções para combater qualquer tipo de discriminação e preconceito, que ainda possa existir aos portadores de deficiência visual. Adicionalmente, a escola tem o dever de repensar a cada momento da história acerca do tratamento a ser dispensado aos alunos portadores de deficiência visual, no sentido da sua inclusão social (*idem*).

Neste contexto, quanto à estrutura do trabalho, além do resumo, o trabalho está estruturado da seguinte maneira: o capítulo I consta a introdução, as políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência visual em Moçambique, a formação de professores em matéria de deficiência visual em Moçambique, os materiais didáticos usados no PEA para alunos com deficiência visual em Moçambique, a inclusão escolar de alunos com deficiência visual em Moçambique, a problematização, a justificação, os objectivos e as questões de pesquisa. O capítulo II aborda a revisão da literatura, onde são definidos os conceitos-chave da pesquisa, nomeadamente: educação inclusiva, deficiência visual e necessidades educativas especiais, o percurso histórico do processo de inclusão, as modalidades de inclusão escolar de alunos com NEE e os tipos de deficiência visual. O capítulo III aborda os aspectos metodológicos, destacando: o tipo de

pesquisa, a abordagem da mesma, o método de amostragem, os instrumentos de recolha de dados, a população e a amostra, o tratamento dos resultados, os aspectos éticos e as limitações do estudo. Por seu turno, o capítulo IV trata da apresentação e discussão dos resultados, enquanto o capítulo V trata das principais conclusões e sugestões do estudo.

1.1 Problematização

A inclusão de alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem nas escolas moçambicanas constitui um dos temas que têm vindo a se debater nas escolas moçambicanas, uma vez que, por um lado, o processo de inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas é feito de forma separada, criando deste modo, um clima discriminatório no seio das escolas. Por outro lado, os professores afirmam que, embora o tema esteja num processo de dinamização nas escolas, provavelmente, elas carecem de professores qualificados e não dispõem de materiais didáticos para lidarem com alunos com problemas de visão, factores esses que constituem um entrave na percepção dos conteúdos no PEA por parte dos alunos, com vista a garantir para uma aprendizagem inclusiva efectiva e permanente ao nível das escolas.

A Escola Secundária Força do Povo é uma instituição de ensino secundário vocacionada à formação de alunos de ensino regular. Tem um total de 3598 alunos leccionados do 1º ciclo ao 2º ciclo de aprendizagem. Destes alunos, quatro têm necessidades educativas especiais (deficiência visual).

Nesse contexto, o problema de inclusão de alunos com deficiência visual na Escola Secundária Força do Povo precisa de ser analisada, uma vez termos constatado que grande parte dos professores não tinha capacitação para lidar com alunos com deficiência visual. E, por outro lado, termos verificado casos em que a escola não dispõe de materiais didáticos para o efeito.

Entretanto, pesquisas feitas por Maganhães (2012) apontam que alunos com deficiência visual podem ser incluídos dentro da escola regular e necessitam de apoios complementares, de modo a garantir a igualdade de oportunidades no recinto escolar. Sendo assim, na tentativa de compreender os pressupostos acima arrolados, o presente estudo permite-nos definir a seguinte pergunta de partida:

❖ Como ocorre a inclusão de alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem na ESFP?

1.2 Definição dos Objectivos

1.2.1 Objectivo Geral

- ❖ Analisar a inclusão de alunos com deficiência visual no PEA na ESFP.

1.2.2 Objectivos Específicos

- ❖ Discutir as modalidades de inclusão de alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem da ESFP;
- ❖ Identificar os tipos de deficiência visual existentes na escola;
- ❖ Descrever as formas de relacionamento e tratamento dos alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem da ESFP;
- ❖ Analisar os recursos didáctico-pedagógicos usados para alunos com deficiência visual durante o processo de ensino e aprendizagem da ESFP;

1.3 Questões de Pesquisa

Para dar resposta aos objectivos acima citados, foram seleccionadas as seguintes questões de pesquisa:

- ❖ Quais são as modalidades de inclusão de alunos com deficiência visual no processo de ensino de ensino e aprendizagem na ESFP?
- ❖ Quais são os tipos de deficiência visual existentes na escola?
- ❖ Quais são as formas de relacionamento e tratamento de alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem da ESFP?
- ❖ Quais são os recursos didáctico-pedagógicos usados para alunos com deficiência visual durante o processo de ensino e aprendizagem da ESFP?

1.4 Justificativa

A escolha do tema justifica-se pelo facto da questão de Necessidades Educativas Especiais, com enfoque na visual, estar a ganhar espaço no quotidiano escolar moçambicano, como resultado da aceitação da igualdade de acesso ao direito à educação para todos, independentemente das suas diferenças, proclamado pelas convenções internacionais sobre a educação inclusiva.

Outro motivo que determinou a escolha do tema consiste por se verificar esforços por parte do MINEDH em definir estratégias, quer de formação de professores para lidar com estes alunos, quer de sensibilização de todos os actores escolares para a necessidade de observância ou cuidados a ter com os alunos com deficiência ou simples NEE.

Neste sentido, sendo um fenómeno que não só preocupa o sector de educação, como também aos pais e encarregados de educação, o estudo contribuirá para uma melhor análise e compressão deste fenómeno ao nível da escola em estudo, oferecendo um conjunto de estratégias que permitam minimizar os efeitos e/ou impactos da não participação desses alunos nos processos de ensino-aprendizagem, bem como combater a exclusão social que abrange este grupo de alunos.

A nível académico, espera-se por um lado que os resultados deste estudo sirvam de ponte para debate e, por outro lado, possam ser um factor motivacional para o início de outras pesquisas e que se encontrem respostas para o problema descrito.

Capítulo II: Revisão da Literatura

O presente capítulo apresenta a revisão da literatura, abordando o percurso histórico da educação de pessoas com deficiência, as modalidades de educação de alunos com NEE, a definição dos conceitos de educação inclusiva, deficiência visual e NEE. Como forma de aprofundar e disseminar o capítulo sobre diferentes perspectivas de inclusão de alunos com deficiência visual, o capítulo apresenta os tipos de NEE, as políticas de inclusão escolar de alunos com NEE em Moçambique, a formação de professores em matéria de NEE, os materiais didáticos usados no PEA para alunos com deficiência visual em Moçambique e, por último, a inclusão de alunos com deficiência visual.

2.1 Percurso Histórico da Deficiência Visual

Segundo Correia (1999), a Idade Antiga, na Grécia é considerada um período de grande exclusão social, pois crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas ou mesmo eliminadas, sem chance ou direito ao convívio social.

Na Idade Média, ainda na posição do autor em citação, pessoas com deficiência eram também marginalizadas, até por questões sobrenaturais, rotuladas como inválidas, perseguidas e mortas. Assim, muitas vezes, as famílias preferiam escondê-las e assim, privá-las da vida comunitária e social. A ideia de promover aos filhos, qualquer tipo de intervenção em ambientes diferenciados não era uma prática comum. Adicionalmente, foi com o cristianismo que as pessoas com deficiência começaram a ser alvo de caridade e compaixão.

Nestes termos, a educação escolar do aluno com deficiência visual teve os primeiros trabalhos sistematizados na França, no século XVIII após a Revolução Francesa, quando o estado francês passou a gerir a escolarização de pessoas com deficiência, com a criação de instituições nacionais especializadas. Tudo começou com os trabalhos de Valentin Haüy, que fundou em Paris o *Institute Nationale Des Jeunes Aveug Les* (Instituto Nacional de Jovens Cegos), em 1784. Haüy teve notoriedade e reconhecimento pela academia de ciências de Paris com a utilização da técnica de letras em relevo no ensino de pessoas com deficiência visual (Mazzotta, 2005).

Em 1819, o instituto recebe o capitão de exército francês Charles Barbier, que apresenta um novo sistema de comunicação as pessoas com deficiência visual, conhecido como escrita nocturna. Tratava-se de um processo de escrita própria para a transmissão de mensagens no

campo de batalha à noite, sem utilização de luz para não atrair atenção dos inimigos (Mazzotta, 2005)

Embora fosse um sistema eficaz comparando-se as letras em relevo, o sistema de Barbier ainda apresentava uma série de dificuldades as pessoas com deficiência visual, como por exemplo, o tamanho da cela, quantidade de pontos e a relação pontos-sons da fala prejudicando o aprendizado da ortografia. Com isso, várias pessoas com deficiência visual parisienses tentaram variar o sistema de 12 pontos de Barbier, tanto numericamente como na sua distribuição. O jovem que se saiu melhor foi Louis Braille, que diminuiu a cela de Barbier para seis pontos, tornando sua descodificação possível num simples toque de dedo, alterando a correspondência para pontos-letras e escrita, eliminando os erros ortográficos (Bueno, 2004).

Segundo Bueno (2004), em 1821, Louis Braille entrou em contacto com o sistema de Barbier, aprendendo rapidamente a utilizar-se dele e assim aperfeiçoá-lo. Com apenas 15 anos de idade, Braille apresentou seu sistema ao instituto que, por conseguinte, não foi aceito. Ele só podia ensiná-lo fora do horário normal de aulas. O sistema Braille só foi reconhecido oficialmente em 1854, dois anos após a morte do seu criador.

No contexto Moçambicano, o MEC (MEC- DEE, 2004), refere que a educação de pessoas com deficiência visual teve início em 1975 com a criação do Instituto Nacional dos Deficientes Visuais na província de Sofala.

O ensino integrado iniciou nos anos 80/90 na Escola Secundária Sansão Mutemba e na Escola Secundária Samora Moisés Machel, na cidade da Beira com três estudantes com NEE visuais e atendidas por professores sem formação especializada.

2.2 Modalidades de Educação de Alunos com NEE

As modalidades de escolarização de alunos com NEE são dinâmicas e a sua maneira de actuação continuará a mudar ao longo dos tempos. Deste modo, na literatura científica são descritas várias modalidades de explicam a escolarização de alunos com NEE. Para fundamentar a pesquisa, Mantoan (2003) fez abordagem de três principais tendências ou princípios filosóficos que orientam a prática educacional da educação especial, nomeadamente: segregação, divulgada a partir de 1950, a integração, de 1970 e a inclusão, de 1975, todas elas com o intuito de orientar a filosofia de atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais.

2.2.1 Modalidade de Segregação

Na óptica de Correia (1999), esta modalidade consiste em separar e isolar as crianças com NEE do grupo principal e maioritário da sociedade. Ainda na óptica deste autor, elas são segregadas dos programas oficiais de educação, são impedidas de interacções benéficas para o seu desenvolvimento, crescem em ambientes, geralmente, hostis, não existindo serviços que as ajudem ou às suas famílias na tarefa educativa. Por seu turno, a criança com problemas de comportamento e aprendizagem era colocada na classe regular, não sendo dada qualquer acompanhamento específico. Antes pelo contrário, era classificada de mal comportada e não apresentava progressos académicos satisfatórios.

2.2.2 Modalidade de Integração

Segundo Sasaki (1997), na modalidade de integração a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber as pessoas com deficiência desde que elas fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhe oferecia, isso acontecia inclusive na escola. Nesse modelo pedagógico é possível observar a exclusão dos alunos que não se adaptam ao ensino oferecido na escola regular. Esta escola investe no sentido de adaptar o aluno com NEE à escola regular, sem trabalhar a questão da sua autonomia com o propósito de emancipá-lo, sem exercitar seu senso crítico e colaborar para que haja reflexão tanto dos alunos sem deficiência quanto dos alunos com deficiência.

2.2.3 Modalidade de Inclusão

De acordo com Mazzotta (2005), a modalidade inclusão representa uma viragem ao tentar imputar as dificuldades de aprendizagem às condições que a escola oferece à criança com necessidades educativas especiais, pois o indivíduo durante o processo de aprendizagem é susceptível de apresentar dificuldades. As tarefas ou actividades de aprendizagem atribuídas ao aluno devem estar de acordo com as particularidades individuais deste. As crianças da escola regular passam a ter contacto e relações com as crianças com características diferentes e vice-versa.

Por seu turno, Mantoan (2003) refere que esta modalidade questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de integração. Esta modalidade refere a vida social e educativa e defende que todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocadas nestas. Ainda mais, a inclusão é uma

modalidade de ensino destinada ao grupo de pessoas com NEE, mas especializada no aluno e dedicada ao desenvolvimento de novos modelos de ensino adequados à heterogeneidade dos alunos e compatível com os princípios de uma educação para todos.

2.3 Definições dos Conceitos-chave

2.3.1 Educação Inclusiva

A abordagem da educação inclusiva baseia-se no princípio da inclusão e reconhecimento da necessidade de conseguir escolas para todos, que aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais.

Neste contexto, Rodrigues (2001) entende educação inclusiva como sendo aquela que envolve o processo de promoção da participação de alunos na cultura, currículo e actividades das suas escolas, minimizando tanto quanto possível os riscos de exclusão.

Por seu turno, Baptista (2010) define educação inclusiva como uma dimensão curricular que o aluno com NEE deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas com os outros, mesmo que, de modos diferentes, cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações.

À luz das definições supracitadas, percebemos que a educação inclusiva é uma medida que visa reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

2.3.2 Deficiência Visual

A actividade motora e a estimulação dos outros sentidos são, sem dúvida, aspectos fundamentais que se devem ter em conta quando trabalhamos com crianças com a visão comprometida, pois, são alicerce que guiarão a criança na sua adaptação ao meio, (Miranda, 2008).

Frente à essa contribuição, Rossy (2001) define deficiência visual como uma limitação das acções e funções do sistema visual.

Para Kirk e Gallargher (1996), a deficiência visual é definida como sendo a perda ou diminuição grave e irreversível da função visual e que não é corrigível com lentes.

Face às definições acima descritas, percebemos que deficiência visual é um entrave visual que dificulta o Homem para o desenvolvimento das suas actividades.

2.3.3 Necessidades Educativas Especiais

O conceito de necessidades educativas especiais foi usado para incluir as crianças com deficiência do espaço público e, foi ganhando novos contornos, até à actualidade, que busca desenvolver estratégias de modo a que estas pessoas sejam educadas segundo suas necessidades, de modo a garantir a inclusão das mesmas na sociedade (Bueno, 2004).

Nesta ordem de ideia, Correia (1999) define necessidades educativas especiais como aquelas sentidas em alunos que exibem determinadas condições específicas, podendo necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio-emocional.

Por seu turno, Brennan (1990) refere que necessidades educativas especiais são aquelas que certos alunos têm dificuldades maiores que o habitual (mais amplas e mais profundas) e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas, como meios didácticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais.

Das definições supracitadas, verificamos, por um lado, que há consenso entre os dois autores no que se refere a este conceito, visto que todos assumem tendências de descrever crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, a definição dada por Correia (1999) é mais abrangente, na medida em que não só se limita em trazer à luz questão de dificuldades de aprendizagem, bem como os problemas de natureza social, físicos e intelectuais.

2.4 Tipos de Deficiência Visual

A ausência da modalidade visual exige experiências alternativas de desenvolvimento, a fim de cultivar a inteligência e promover capacidades sócio-adaptativas. O ponto central desses esforços é a exploração do pleno desenvolvimento táctil. Daí que, para Kirk e Gallagher (1996),

a deficiência visual pode ser classificada em dois tipos principais: a cegueira e a visão parcial ou reduzida (baixa visão).

2.4.1 Cegueira

Na óptica de Kirk e Gallagher (1996), a cegueira é um tipo de deficiência visual em que as crianças cegas perderam, totalmente, a visão ou têm somente a percepção da luz, necessitando do uso do Sistema Braille como meio de leitura e escrita ou de meios de comunicação que não estejam relacionados com o uso da visão.

2.4.2 Visão Parcial ou Reduzida

É aquele tipo de visão em que as crianças têm limitações da visão à distância, mas que são capazes de ver materiais e objectos a poucos centímetros de distância, elas são capazes de ler textos impressos, ampliados ou com o uso de recursos ópticos especiais (Kirk & Gallagher, 1996).

Por seu turno, Amiralian (1997) refere que para compreender melhor a condição de cegueira e a forma como ela é vivenciada pelo indivíduo, é importante conhecer a idade e a causa da perda visual. Nesta óptica, os cegos que perdem a visão a partir dos cinco anos são considerados cegos adventícios ou adquiridos. Os casos de cegueira anterior (adventícios) a essa idade são chamados de cegueira congénita. A delimitação da idade de cinco anos para o diagnóstico de cegueira adquirida é fruto de pesquisas que não identificaram memória visual em cegos que perderam a visão antes dessa idade.

2.5 Políticas de Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Visual em Moçambique

2.5.1 Educação Inclusiva em Moçambique

No processo de inclusão, as políticas educacionais têm fundamento no princípio da igualdade de direito entre as pessoas, que têm como objectivo uma educação de qualidade para todos, sem discriminação e respeitando, acima de tudo, as diferenças individuais e dessa forma garantindo não só o acesso à essa educação, mas também, a permanência desses indivíduos até a sua formação (Chambal, 2007).

Assim, o Ministério da Educação e Cultura da República de Moçambique, no seu Plano Estratégico de Educação (1999-2003) defende a inclusão das crianças e jovens a todos os subsistemas de ensino, nas escolas inclusivas, guiado pelo lema “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”, que se assenta nos objectivos de aumentar o acesso à educação básica, melhorar a qualidade de ensino e reforçar a capacidade institucional.

Ainda na óptica deste instrumento, a estratégia do Ministério para melhorar os serviços oferecidos a alunos com deficiência visual terá como base o princípio de inclusão, que consiste em incluir nas escolas e salas de aula existentes o maior número possível de alunos com deficiência. Vai também exigir esforços de preparação dos pais e das comunidades para as mudanças que possam acompanhar a inclusão nas suas escolas, bem como apoios de desenvolvimento de estratégias de ensino e materiais apropriados para o uso em salas de aula inclusivas.

No âmbito da implementação da estratégia de intervenção para educação inclusiva no sistema educacional moçambicano, o MEC (MEC-DEE, 2004) projectou como seu conteúdo que deve ter-se em conta neste processo, os recursos que cada indivíduo precisa para alcançar seu máximo de desenvolvimento, como a formação de professores e especialistas, mudanças na organização escolar, horários, regime do dia, diferentes agrupamentos, novas ofertas educativas, adaptações de acesso e curriculares.

Outra contribuição importante relativa à educação inclusiva em Moçambique é apontada no Plano Estratégico de Educação (2012-2016). De acordo com este plano, a educação inclusiva em Moçambique baseia-se numa estratégia de consolidação de reformas que promovam a inclusão como, por exemplo, a formação de professores com matéria de NEE, disponibilidade de materiais didácticos para alunos com NEE e, por último, a inclusão de todos os alunos nas salas e escolas regulares.

Dessa forma, analisando as abordagens discutidas nesta secção, permitem-nos constatar que a introdução delas expressa a redução de uma proposta global que se alardeava como inovadora, para um conteúdo pouco trabalhado, o que redundava em formação precária dos professores. E esta complexidade do cenário prevalecente nas diferentes instituições formadoras de professores. O sistema educacional moçambicano exige mais rigor na introdução e gestão das políticas de formação de professores, o que pode demandar instrumentos normativos e a implementação de acções que levem a uma efectiva educação inclusiva.

Esse desafio passa necessariamente pela mudança da postura e projecção de modelos consistentes de formação docente, que contemplem disciplinas específicas sobre a deficiência e/ou necessidades educacionais especiais como um todo, assim como a incorporação de temas e problemas pelas disciplinas gerais.

Por conseguinte, podemos afirmar que, apesar destas preposições políticas emanadas pelo Governo da República de Moçambique após as decisões e directrizes de Jomtien (1990), no que se refere à “educação para todos”, e decorrente dos compromissos estabelecidos na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada pela UNESCO (1994), em Salamanca, a evolução das políticas de inclusão escolar em Moçambique ainda são bastante incipientes, mesmo que se possa verificar a existência de evidências em relação à massificação no ensino caracterizado pelo aumento no acesso, a destacar o crescimento, no período, do número de escolas e matrículas de alunos na Rede Pública Escolar em Moçambique.

2.5.2 Formação de Professores em Matéria de Deficiência Visual em Moçambique

Alguns estudos desenvolvidos por Fonseca (1980) indicam que a atitude do professor é um dos factores que mais contribui para o sucesso de qualquer medida de inclusão de alunos com deficiência. De facto, como comprovam as práticas do dia-a-dia nas nossas escolas, não basta determinar legalmente a inclusão para que ela aconteça, é necessário que se implemente.

Neste contexto, Chambal (2007) refere que em 1998 foi institucionalizado o Projecto “Escolas Inclusivas”, que tinha como objectivo o desenvolvimento escolar mediante a formação de professores para responder às necessidades especiais na sala de aula do sistema regular de ensino. Sendo que, para atingir estes propósitos, foi adoptado como instrumento de acção o Conjunto de Materiais do Projecto UNESCO: Formação de Professores, “Necessidades Especiais na Sala de Aula”, que já foi implementado em mais de 50 países.

Na sua estratégia de acção, o Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006-2010/11) define como perspectiva de médio e longo prazo, transformar as escolas especiais existentes em centros de recurso e de apoio ao ensino básico na área das necessidades especiais na sala de aula, com a criação de três centros de recursos nas zonas Norte, Centro e Sul de Moçambique, que serão destinados à educação/ensino, formação, orientação pré-vocacional, vocacional,

profissional e reabilitação de pessoas com deficiências e como recursos às instituições de formação de professores.

Por seu turno, o Ministério da Educação (1999-2003) definiu como estratégias a formação inicial e em exercício de professores em matéria de necessidades educativas especiais, a capacitação de pessoal docente sem formação pedagógica e a produção de materiais específicos de apoio para os alunos com necessidades educativas especiais.

Entretanto, Chambal (2007) refere que as diferentes instituições formadoras de professores não oferecem capacitação suficiente para os seus formandos actuarem com alunos com necessidades especiais. Quando conseguem oferecer a capacitação, esta não corresponde às exigências de uma política de inclusão escolar, por estar calcada aos modelos tradicionais (médico-psicológico), em que as dificuldades de aprendizagem desses alunos são atribuídas às suas características pessoais e a formação oferecida não responde à extrema diversidade da população escolar com deficiência.

Por conseguinte, importa realçar que, as políticas de formação docente implementadas em Moçambique, a partir de 1998, aquando da adopção das directrizes da educação inclusiva emanadas da Declaração de Salamanca datadas de 1994 e das recomendações dos organismos internacionais, não conseguem responder às demandas do alunado com deficiência, por não formarem professores em número e diversidade suficientes para atender às necessidades específicas desses alunos, tanto nos IFPs (Institutos de Formação de Professores) quanto nas universidades.

Por um lado, se é verdade que tanto nos IFPs quanto nas universidades a formação oferecida parece não corresponder às exigências de uma política qualificada de inclusão escolar, por outro lado, há indícios de que, nestas últimas, parece estar ocorrendo um movimento ainda incipiente em direcção à educação inclusiva.

2.5.3 Materiais Didácticos usados no PEA para alunos com Deficiência Visual em Moçambique

Os recursos didácticos utilizados na escola são visuais provocando ao aluno deficiente visual uma apreensão fragmentada dos conceitos, bem como um desvio no foco de interesse e de motivação (PEE, 2006-2010/11). Assim, utilizar recursos tecnológicos, equipamentos e jogos pedagógicos, melhoram a situação de aprendizagem fazendo com que se torne mais agradável e

motivadora. O livro do MEC Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual e Inclusão Escolar dos alunos cegos e com baixa visão menciona alguns recursos relevantes.

O uso de maquetes e de modelos é uma boa maneira de trabalhar noções e conceitos relacionados aos acidentes geográficos, ao sistema planetário e aos fenômenos da natureza. Objectos pequenos precisam ser ampliados para que os detalhes sejam percebidos, da mesma forma que os grandes e intocáveis devem ser convertidos em modelos miniaturizados. A utilização de mapas políticos, hidrográficos e outros, como recursos didáticos, são recomendados, mas devem sempre ser representados em relevo, utilizando-se de cartolina, linha, cola, e outros materiais de diferentes texturas.

O uso do livro didático ilustrado com desenhos, gráficos, cores, diagramas, fotos e outros recursos são inacessíveis para os alunos com deficiência visual e a sua transcrição ao *Braille* se torna indispensável devendo ser fiel ao conteúdo e respeitar normas e critérios estabelecidos pelo Plano Estratégico de Educação (1999-2003). Já o uso do livro didático adaptado para alunos com baixa visão, é relevante se ter conhecimento de como esse aluno vê, seguindo orientações de um especialista oftalmologista.

No que se refere à avaliação do aluno com deficiência visual, ainda na perspectiva do plano em citação, precisa ser um processo, ocorrendo continuamente, e dando oportunidade de se medir diferentes dimensões do conhecimento, e se for necessário, utilizando diferentes recursos e estratégias. A avaliação baseada em referência visual deve ser alterada ou adaptada como, por exemplo, de desenhos, gráficos, diagramas, gravuras e uso de microscópios, sendo recomendável em alguns casos valer-se de exercícios orais. Convém observar a necessidade de se estender o tempo da avaliação, considerando-se as peculiaridades no que diz respeito à percepção não visual, para facilitar aos alunos com deficiência visual realizarem trabalhos e tarefas escolares utilizando a máquina de escrever em Braille ou o computador.

Assim, para que ocorra a inclusão de facto, do aluno com deficiência visual, indo muito além de uma simples matrícula é preciso que professores, a equipa pedagógica e os gestores da escola e funcionários, aceitem o aluno com deficiência visual, com normalidade e igualdade, buscando conhecer suas necessidades e suas potencialidades. Relevante também é ser promovida uma sensibilização e consciencialização da comunidade escolar podendo ser através de palestras,

reuniões, material escrito, para que o ingresso e permanência deste aluno sejam facilitados pelo conhecimento de todos da sua realidade (*idem*).

2.6 Inclusão de Alunos com Deficiência Visual

A inclusão escolar de alunos com deficiência visual na escola deve ser equacionada prevendo uma educação apropriada às suas características e necessidades como nos refere Correia (2008). O autor refere ainda que estes alunos devem ser inseridos numa moldura educativa que defenda os seus direitos e responda às suas necessidades específicas.

Nesse contexto, o autor acrescenta que a escola tem um papel preponderante na resposta aos direitos destes alunos e deve ser uma referência na procura de soluções para combater qualquer tipo de discriminação e preconceito, que ainda possa existir contra alunos com deficiência visual. Adicionalmente, a escola tem o dever de repensar a cada momento da história acerca do tratamento a ser dispensado aos alunos com deficiência visual, no sentido da sua inclusão social.

Por seu turno, Campbell (2009) aponta que estes alunos necessitam que a escola, em particular, e a comunidade, em geral, lhes proporcione condições que lhes permitam maximizar o seu potencial. Ademais, a escola, enquanto promotora da inclusão para todos, deve ter como requisito central para trabalhar com o aluno com deficiência visual professores altamente qualificados.

Do ponto de vista de Pacheco, Marinossou & Eggertsdottir (2007), percebemos que a inclusão escolar de alunos com deficiência visual, precisa envolver-lhes, oferecendo oportunidades de realização pessoal e social quer na comunidade local onde habita quer na escola ou noutros locais onde eles possam esgrimir seus talentos inatos. Estas crianças escondem talentos que só mais tarde são perceptíveis devido ao fraco convívio que eles têm com aqueles que os rodeiam.

Para isso, Campbell (2009) apela que é necessário mudar a forma de ensinar, tornando mais atraentes os conteúdos a serem ministrados, não só integrando a realidade mas também a transformando, aliando-a aos interesses dos alunos, tornando agradável e mais efectivo o acto educativo. Por seu turno, os professores deverão dar continuidade aos seus estudos, aprofundando o desenvolvimento profissional, visando estar sempre preparados para criar novas

formas de estruturar o processo de ensino e aprendizagem mais direccionado às necessidades dos seus alunos.

Capítulo III: Metodologia

O sucesso de uma pesquisa científica só se concretiza mediante a formulação de uma metodologia coerente. Deste modo, o capítulo apresenta os aspectos metodológicos, abordando a descrição da escola, o tipo de pesquisa, a abordagem da pesquisa, o método de amostragem, os instrumentos de recolha de dados, a população e a amostra, o tratamento dos resultados, os aspectos éticos e, por último, as limitações do estudo.

3.1 Caracterização da Escola

A Escola Secundária Força do Povo localiza-se na cidade de Maputo, no bairro de Hulene B, no Distrito Municipal Ka-Mavota. A escola lecciona o 1º e 2º ciclo do Sistema Geral de Ensino em Moçambique. Apresenta uma boa infra-estrutura, tem quatro blocos, no primeiro bloco com dois pisos, onde se encontra a direcção da escola, a secretaria, sala de ensino à distância, sala de vídeo, sala de informática e a biblioteca. Nos restantes blocos decorrem as aulas. A escola tem 23 salas de aulas, um salão de festas, um pavilhão para desporto, cantina, reprografia, sala dos professores e sala de reuniões.

3.2 Tipo de Pesquisa

O presente trabalho tem como objectivo analisar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual na instituição mencionada. Para tal, optamos pela pesquisa exploratória que, na óptica Gil (2008) proporciona maior familiaridade com o problema (explicitá-lo). Adicionalmente, este tipo de pesquisa pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado e, geralmente, assume a forma de uma pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

3.3 Abordagem da Pesquisa

Do ponto de vista de abordagem, optamos pela abordagem qualitativa que, na concepção de Malhotra et al (1996), a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como uma metodologia de pesquisa não estruturada e exploratória, baseada em pequena amostra que proporciona percepções e compreensão do texto do problema.

3.4 Método de Amostragem

Relativamente ao método de amostragem, recorreremos à amostragem convencional. Para Richardson (2008), este método de amostragem é um subconjunto da população formado pelos elementos que se podem obter, porém sem nenhuma segurança de que constituam uma amostra exaustiva de todos os possíveis subconjuntos do universo. Ainda, conforme este autor, uma amostragem convencional pode ser de utilidade em um primeiro contacto com um problema de investigação, quando o pesquisador ainda não tem suficiente clareza sobre as variáveis a considerar.

3.5 Instrumentos de Recolha de Dados

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, importa referir que foram aplicados dois instrumentos, a citar: a entrevista e o questionário.

Como aponta Roesch (1999), a entrevista em profundidade é a técnica fundamental da pesquisa qualitativa, considerada como o método básico das ciências sociais. Seu objectivo primário é entender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações em contextos que não foram estruturados anteriormente a partir das suposições do pesquisador. A entrevista foi aplicada à directora pedagógica da escola com vista a saber dela sobre as modalidades de inclusão de alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem na ESFP.

Na perspectiva de Yin (2005), o questionário é um instrumento de colecta de dado constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Visa levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas

O questionário foi aplicado aos professores da escola e foi desenhado em conformidade com as questões de pesquisa, com o objectivo de aprofundar as opiniões, sentimentos e interesses, de modo a analisar o processo de inclusão escolar de alunos deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem na escola em citação.

3.6 População

A escola é constituída por um total de 60 professores, representando 100% do total da população e seis membros da Direcção.

Foi extraída uma amostra de 25 professores, representando 42% do total da população, e foram seleccionadas a Directora da Escola e a Directora Pedagógica. Dada a indisponibilidade de alguns professores e da Directora da Escola, a amostra ficou reduzida, passando a ser constituída por 20 professores (33% do universo dos professores da ESFP) e pela Directora Adjunta Pedagógica da Escola, que respondeu a entrevista.

3.7 Amostra

Quanto ao tamanho da amostra, cabe dizer que ela foi constituída por 21 profissionais. Destes, 20 professores apenas foram submetidos ao questionário e uma gestora escolar foi entrevistada. Sendo assim, para melhor compreensão do tamanho da amostra, a seguir, vide a tabela referente às suas particularidades.

Tabela 3.1: Dados relativos ao sexo

Sexo	Frequência Absoluta	Percentagem (%)
M	15	71%
F	06	29%
HM	21	100%

A partir do gráfico acima é possível aferir que a amostra é composta predominantemente pelo sexo masculino 71%, sendo 29% composto por sexo feminino.

Tabela 3.2: Dados relativos à idade

Idade	Frequência Absoluta	Percentagem (%)
20-30	10	48%
31-40	07	33%
41-50	04	19%
HM	21	100%

No que se refere à idade, verificamos que estamos perante um grupo de professores relativamente jovem. Visto que grande parte dos inquiridos se situa numa faixa etária que está

entre os 20-30 anos (48%), seguindo-se sete professores, com uma faixa etária que está entre 31-40 (33%) e, por último, quatro professores com estão entre 41-50 (19%) anos de idade.

Tabela 3.3: Dados relativos ao nível académico

Nível Académico	Frequência Absoluta	Percentagem (%)
Licenciatura	21	100%

Através do gráfico acima, verificamos que todos os profissionais inquiridos possuem o nível de licenciatura.

3.7 Tratamento dos Resultados

O tratamento dos dados foi feito através do pacote informático *Excel*, versão 2007, tendo sido organizados de forma a serem interpretados de acordo com os objectivos da pesquisa. O *Excel* permitiu também a elaboração de gráficos para análise e discussão dos resultados do questionário da pesquisa. Quanto à entrevista, baseamo-nos na discussão qualitativa.

3.8 Aspectos Éticos

O primeiro aspecto ético neste estudo foi a solicitação de uma credencial à Direcção da Faculdade de Educação para formalizar a realização do estudo na Escola Secundária Força do Povo. Na aplicação dos questionários foi respeitado o anonimato dos inquiridos (professores) e o seu preenchimento foi voluntário. O questionário foi feito na ESFP, de forma convencional. Embora a Directora da ESFP tenha autorizado, explicitamente, durante a entrevista presencial, a publicação da sua identidade, não é referida neste trabalho.

3.9 Limitações do estudo

Constituiu limitação deste estudo o não preenchimento dos questionários por parte de alguns professores, o que resultou na redução da amostra. Dos 25 inicialmente previstos, apenas 20 professores preencheram os questionários. No caso dos gestores escolares, das duas gestoras previstas para a efectivação da entrevista, apenas uma prontificou-se, dado que constituiu um entrave para recolha de informação mais detalhada.

Capítulo IV: Apresentação e Discussão de Resultados

Este capítulo visa apresentar e discutir os resultados da investigação, tentando responder as perguntas de pesquisa científica, nomeadamente: 1.1: Quais são as modalidades de inclusão de alunos com deficiência visual da ESFP? 1.2: Quais são os tipos de deficiência visual existentes na escola? 1.3: Quais são as formas de relacionamento e tratamento de alunos com deficiência visual no PEA da ESFP? 1.4: Quais são os recursos didáctico-pedagógicos usados para alunos com deficiência visual? É importante referir que as evidências foram obtidas através de questionários e entrevistas.

4.1 Resultados da Entrevista aplicada à Directora Pedagógica da Escola

A presente secção discute os resultados da entrevista em profundidade aplicada aos gestores escolares. A aplicação da entrevista buscava analisar e explorar deles sobre a inclusão de alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem da ESFP. No que diz respeito à questão 1: acha que os alunos com deficiência visual sentem-se adaptados no processo de ensino e aprendizagem? “A *directora pedagógica afirmou que grande parte de alunos não se sente adaptados devido à falta de materiais específicos e a dificuldade de acesso a lugares como a biblioteca*”.

Contudo, Fonseca (1980), defende que a escola deve conjugar esforços para extinguir a exclusão e constituir-se como uma instituição pensada para o bem de todos, através da disponibilidade de materiais didácticos específicos e professores altamente qualificados.

No que tange ao relacionamento e tratamento interpessoal de alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem (questão 2). Na resposta, a nossa entrevistada afirmou, por um lado, que:

[...] O relacionamento é razoável, visto que, entre eles (alunos), há uma ajuda mútua e estimulam um espírito de solidariedade no seio do grupo; por outro lado, o tratamento entre os alunos e professores é mau, visto que a escola não dispõe de professores qualificados para lidar com alunos com deficiência visual.

Entretanto, Tavares (1990), entende que o relacionamento e tratamento de alunos com deficiência visual deve-se assentar na formação contínua dos professores, numa atitude de investigação que termine no desenvolvimento de estratégias rigorosas de investigação e encare o processo de ensino aprendizagem de um modo activo e produtivo em que se ocorra de facto

a construção de conhecimento e desenvolvimento da personalidade dos alunos e dos professores de um modo permanente e adequado.

Existem, nessa escola, recursos ou meios didáticos que facilitam a aprendizagem de alunos com deficiência visual? (questão 3). A pedagógica da Escola respondeu que:

[...] Meios didáticos não existem, o que tem acontecido, é que quando estão prestes a realização de testes finais, os professores elaboram os testes e a Direcção da Escola envia à Direcção da Cidade onde são traduzidos em sistema *Braille* e, posteriormente, distribui-se aos alunos. Após a realização dos testes, os mesmos são reencaminhados à Direcção da Cidade para a tradução de modo a facilitar a correcção do professor.

No entanto, Almeida (2007), aponta que para que os alunos com NEE estejam adaptados numa escola regular é fundamental que os decisores das políticas públicas de educação apostem na formação contínua dos professores, pois é um mecanismo que minimiza os problemas e potencializa soluções inovadoras, somando esforços para o desenvolvimento de uma verdadeira educação inclusiva.

Quanto à questão: existe, nessa escola professores formados para lidarem com alunos com deficiência visual (questão 4)? A nossa entrevistada afirmou categoricamente que “*não temos nenhum professor formado nessa área*”.

Todavia, Bueno (2004), refere que uma escola que se intitula inclusiva deve, integrar-se à comunidade, como também apresentar um bom padrão em prestação de serviços, criar em seus docentes um sério sentimento de colaboração e cooperação com a instituição e adoptar uma pedagogia de co-responsabilidade entre os profissionais nas diversas instâncias educativas, criando assim um sistema interdisciplinar que venha a favorecer a aprendizagem dos alunos envolvidos neste processo.

Relativamente aos tipos de deficiência visual existentes na escola (questão 5), a directora pedagógica da escola “*apontou dois tipos de deficiências visuais, que são: a cegueira e a visão parcial/reduzida*”.

Relativamente às acções ou práticas desenvolvidas pela direcção para permitir ou facilitar aos professores a lidarem com os alunos com deficiência visual (questão 6), a entrevistada em

referência, “mencionou maior atenção por parte dos professores, visto que são alunos especiais e, conseqüentemente, a escola não dispõe de recursos adequados e professores proficientes para tornar o ensino inclusivo”.

Como forma de defender este posicionamento, Sasaki (2004) refere que para facilitar os professores neste processo educativo, eles devem interessar-se no que os seus alunos desejam aprender. Acreditar nas suas potencialidades é um factor primordial para que eles desenvolvam com garantia a aprendizagem. Além disso, aplicar uma metodologia que venha estimular a sua participação em sala de aula favorece a sua participação efectiva.

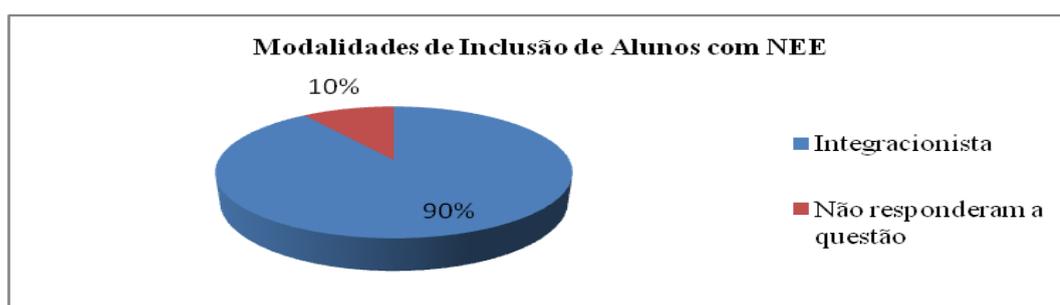
4.2 Resultados do Questionário Aplicado aos Professores

Esta secção apresenta os resultados do questionário aplicado aos professores da ESFP. A aplicação do questionário visava, fundamentalmente, saber como ocorre a inclusão de alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem.

4.2.1 Modalidades de Educação de Alunos com NEE

No que diz respeito às modalidades de educação escolar de alunos com NEE, 90% dos professores “responderam que a modalidade patente na escola é segregacionista, visto que a escola não dispõe de professores qualificados e recursos didácticos adequados para alunos com NEE e os restantes 10%, não responderam a questão”.

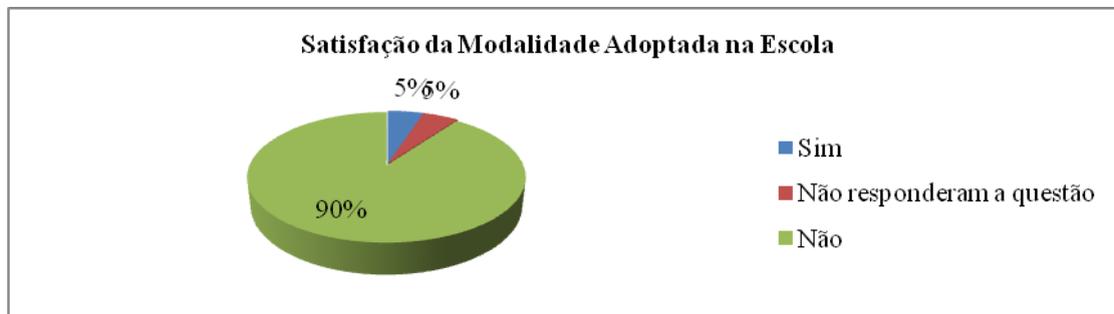
Gráfico 4.1: Dados relativos às Modalidades de Educação de Alunos com NEE



Com base nos resultados acima, podemos constatar que a modalidade de inclusão escolar de alunos com NEE na escola é integracionista. Contudo, é fundamental que a escola seja inclusiva, de tal maneira a evitar a discriminação de alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à satisfação da modalidade adoptada na escola, verificamos que 90% dos professores afirmaram que “*não (não estão satisfeitos)*”; 5% responderam que *sim (estão satisfeitos)* e os restantes 5%, não responderam a questão.”

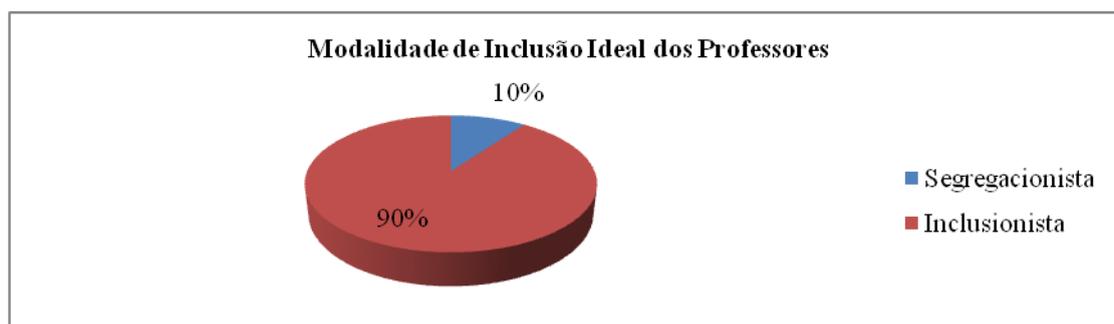
4.2: Dados relativos à Satisfação da Modalidade Adoptada na Escola



Através dos dados obtidos, é possível notar que os professores não estão satisfeitos com a modalidade de educação adoptada na escola, embora 5% tenham afirmado que estão satisfeitos. Entretanto, é imprescindível a inclusão de todos os alunos nas escolas regulares, de forma mais completa e sistemática, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos, sem discriminação e respeitando, acima de tudo, as diferenças individuais.

Outra questão de extrema importância está relacionada com a modalidade de inclusão ideal dos professores para a escola. A partir dos resultados obtidos, constatamos que “*90% dos professores responderam que a modalidade ideal é inclusionista ou de inclusão e os restantes 10% afirmaram que é segregacionista.*”

Tabela 4.3: Dados relativos à Modalidade de Inclusão Ideal dos Professores



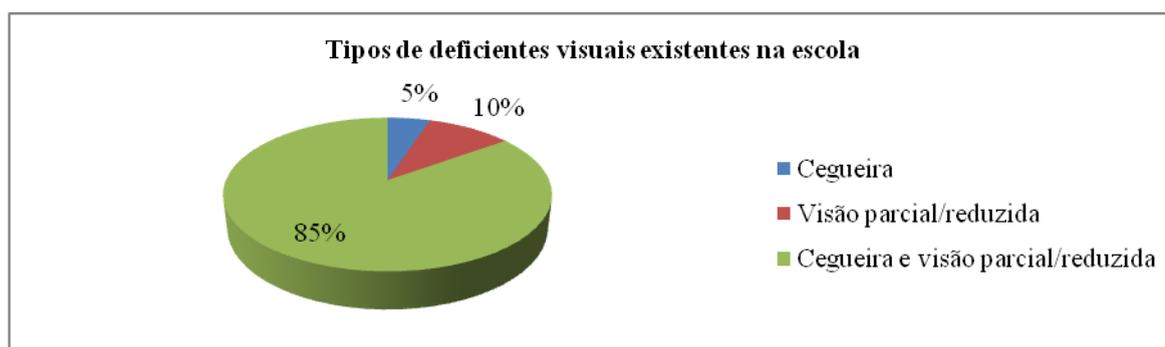
Com base nesses dados, verificamos que a modalidade de educação ideal dos professores é de inclusão. Assim, é imperioso que a escola continue envidando mais esforços com vista a tornar a educação inclusiva no seio da escola, garantindo a igualdade de direitos a todos os alunos.

Assim, Jannuzi (2006) refere que o ponto de partida de uma escola inclusiva é a formação sólida e científica dos professores e proporcionar materiais didáticos adequados às demandas educacionais de alunos com NEE. Por seu turno, a UNESCO (1994), nos princípios por ela defendidos, é que as escolas e seus projectos pedagógicos se adequem às necessidades dos indivíduos nela matriculados. Ainda mais, 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.

4.2.2 Tipos de Deficiência Visual Existentes na ESFP

A deficiência visual constitui um dos entraves dos alunos para a assimilação e consolidação dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, dos 100% dos professores inquiridos sobre os tipos de deficiência visual existentes na escola, “5% destacaram a cegueira”; “10% mencionaram a visão parcial/reduzida” e os restantes “85% apontaram os dois tipos de deficiência visual”.

Gráfico 4.4: Dados relativos aos tipos de deficientes existentes na escola



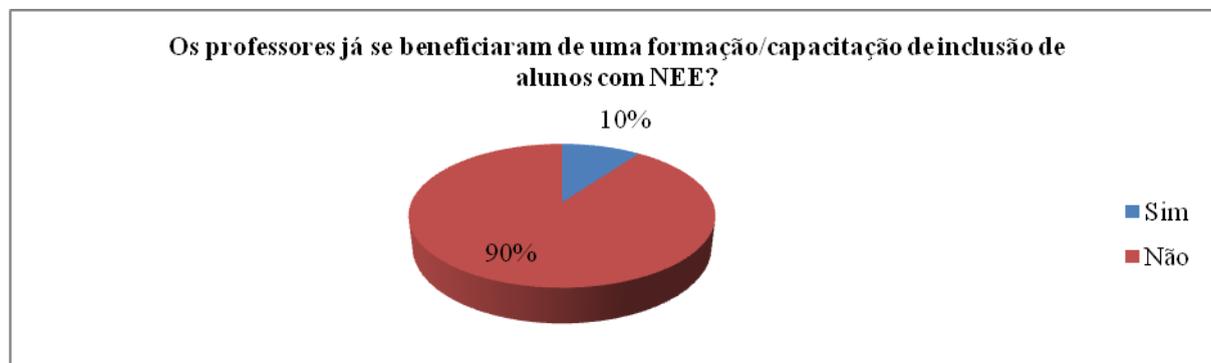
Os dados acima citados, levam-nos a constatar que ao nível da escola, existem deficientes com visão reduzida e cegueira, embora 10% tenham apontando a existência de uma visão parcial e 5% cegueira. Assim, é fundamental que os professores utilizem metodologias adequadas de tal maneira que os alunos assimilem os conteúdos com sucesso.

4.2.3 Formas de Relacionamento e Tratamento de Alunos com Deficiência Visual no PEA da ESFP

No nosso entender, o bom relacionamento e tratamento de alunos com deficiência visual constituem uma das principais ferramentas para garantir a consolidação dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, sobre a questão: “enquanto professor, já se beneficiou de uma formação/capacitação em matéria de inclusão de alunos com NEE”? Dos professores inquiridos, 90% responderam que “*não*” e 10% responderam que “*sim*”.

Gráfico 4.5: Dados relativos à formação/capacitação em matéria de inclusão de alunos com NEE



Através do gráfico acima, percebemos que maior parte dos professores não abordou matérias relacionadas com os mecanismos ou estratégias de inclusão de alunos com NEE, embora 10% deles tenham concordado. Assim, é imperioso formar mais professores em matéria de NEE de modo a garantir uma inclusão escolar efectiva no seio da escola.

Outra questão de relevo procurava saber se no contexto da escola, os alunos com deficiência visual estão genericamente adaptados. A prática mostrou que 90% dos professores responderam com unanimidade que “*não*” e os restantes 10% afirmaram que “*sim*” (os alunos sentem-se adaptados no PEA).

Gráfico 4.6: Dados relativos à adaptação dos alunos de deficiência visual na escola



Com base nesses resultados, constatamos que os alunos não se sentem adaptados no PEA, apesar de 10% dos professores terem afirmado que se sentem adaptados. Nesta perspectiva, é importante proporcionar mais materiais didáticos e investir na formação de professores, de tal forma a garantir a igualdade de oportunidades para todos.

No que diz respeito ao relacionamento e tratamento de alunos com deficiência visual, 95% dos professores foram unânimes em afirmar que é “*bom*” e os restantes 5% não responderam a questão.

Gráfico 4.7: Dados relativos ao relacionamento e tratamento de alunos com deficiência visual



A partir desses dados, verificamos o relacionamento e tratamento de alunos com deficiência visual é boa. Sendo assim, é imprescindível continuar a estabelecer boas relações, com vista a proporcionar um ambiente agradável e estimular nos alunos o espírito de solidariedade.

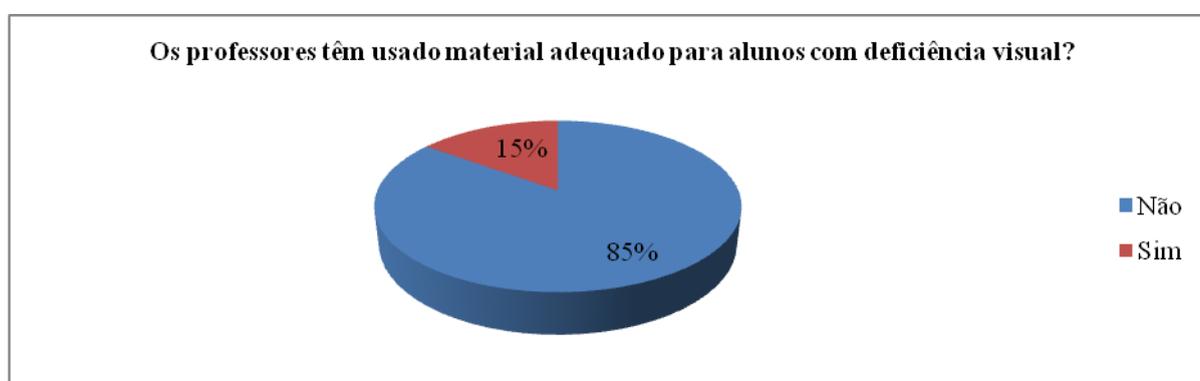
Corroborando com Chambal (2007), as diferentes instituições formadoras de professores não oferecem capacitação suficiente para seus formandos actuarem junto a alunos com necessidades especiais, quando conseguem oferecer a capacitação, esta não corresponde às exigências de uma política de inclusão escolar, por estar calcada de modelos tradicionais (médico-psicológico), em que as dificuldades de aprendizagem desse alunado são atribuídas às suas características

personais e a formação oferecida não responde à extrema diversidade da população escolar com deficiência.

4.2.4 Recursos Didático-Pedagógicos usados para Alunos com Deficiência Visual no PEA

Os recursos didáticos constituem um dos instrumentos fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino de alunos com deficiência visual. Sendo assim, procurava saber se os professores têm usado material adequado para alunos com deficiência visual. A prática mostrou que 85% responderam que “*não*” e os restantes 15% afirmaram que “*sim*”. Contudo, não identificaram os recursos usados.

Gráfico 4.8: Dados relativos ao material adequado que os professores usam



Diante do gráfico acima, verificamos que maior parte dos professores não tem usado material adequado para alunos com deficiência visual. Isso significa que, a escola deve repensar nas condições de trabalho dos professores, uma vez que os materiais didáticos constituem uma das condições básicas para o professor leccionar nessa modalidade de ensino.

No que toca à questão: “no processo de ensino e aprendizagem da sua escola, o material e equipamento existentes satisfazem às necessidades de alunos com deficiência visual?” A prática efectivou-se através de 90% dos professores terem respondido que “*não*” e os restantes 10% que “*sim*”.

Gráfico 4.9: Dados relativos à satisfação do material e equipamento existentes na escola



Os dados da pesquisa levam-nos a constatar que o material e equipamento existentes não satisfazem às necessidades dos alunos, seguindo de 10% dos professores que concordaram que satisfaz. Daí que seja necessário investir nos materiais didáticos para que a inclusão se torne uma realidade ao nível da escola.

Outra questão de extrema relevância está relacionada com as dificuldades que os professores enfrentam para garantir a inclusão de alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem. A prática mostrou-se através de 80% dos professores “*terem destacado a falta de materiais didáticos apropriados*” e 20% “*terem apontado as dificuldades de traduzir textos usando o sistema de Braille*”.

Através desses resultados, verificamos que os professores enfrentam dificuldades em traduzir textos usando o sistema de Braille e a falta de materiais apropriados para o ensino. Isso significa que, tanto a escola como os professores devem apostar na formação em matéria de NEE, de modo a garantir o bem-estar e igualdade de oportunidades no seio escolar.

No entanto, Lima (2006) refere que a escola precisa de dispor de apoios complementares que favoreçam a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, apoios e complementos educativos que se exercem nos domínios da orientação e psicologia educacional, na acção escolar e da saúde escolar. Visto que, a escola surge como espaço educativo aberto e diversificado apto a proporcionar respostas adequadas à individualidade e à diferença das crianças com NEE.

Capítulo V: Conclusões e Sugestões

O presente capítulo tem como objectivo principal apresentar as conclusões, bem como algumas sugestões da pesquisa feita na Escola Secundária Força do Povo sobre a inclusão de alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem.

5.1 Conclusões

1. Quais são as modalidades de educação escolar de alunos com deficiência visual no PEA da ESFP? – Concluimos que a modalidade de inclusão escolar patente na escola em análise é integracionista ou de integração, visto que ela não tem estrutura para a inclusão e não dispõe de professores e materiais didácticos adequados para lidar com alunos com NEE.
2. Quais são os tipos de alunos com deficiência visual existentes na escola? A partir dos resultados obtidos, aferimos que existem tanto a deficiência relativa à cegueira e à visão parcial/reduzida.
3. Qual é o relacionamento e tratamento de alunos com deficiência visual no PEA da ESFP? – A partir do relacionamento e tratamento de alunos concluimos que o relacionamento e o tratamento entre eles é bom, existe uma ajuda mútua.
4. Quais são os recursos didáctico-pedagógicos usados para alunos com deficiência visual no PEA da ESFP? - Concluimos que a escola não dispõe de materiais didácticos para alunos com deficiência visual e os professores não têm capacitação em matéria em análise. O que acontece é que o professor elabora os testes e são enviados à Direcção de Educação e Desenvolvimento Humano para serem traduzidos em *Braille*.

Nestes termos, a partir da análise feita face ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no PEA da ESFP, concluimos que o processo é feito de forma integracionista, visto que os alunos devem-se adaptar à escola, e não a escola aos alunos.

5.2 Sugestões

Depois de termos apresentado as conclusões do estudo, cabe aqui apresentar algumas sugestões que servirão de referência para as futuras abordagens relativas à inclusão de alunos com deficiência visual no PEA da ESFP. Desta feita, recomendamos:

- ❖ Ao MINEDH: formar professores para que sejam capazes de trabalhar em diferentes

situações e possam assumir um papel-chave nos programas de NEE; além disso, disponibilizar materiais didáticos aos professores, de tal forma que a inclusão se torne uma realidade ao nível da escola.

❖ À Direcção da Escola: conjugar esforços para extinguir a exclusão e constituir-se como uma instituição pensada para o bem-estar de todos;

❖ Aos Professores: usar metodologias de ensino que possibilitem maior compreensão dos conteúdos no PEA.

Referências Bibliográficas

- Amiralian, M. (1997). *Compreendendo o Cego: uma visão*. Psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo.
- Almeida, D. (2007). *Política Educacional e Formação docente na perspectiva de inclusão*. Educação. CE/USFM;
- Baptista, C.R. (2003). *Educação Inclusiva na Escola Regular*. Brasília: Senado Federal
- Bueno, J. (2004). *A Educação Especial na Sociedade Moderna*. In. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo.
- Brennan (1990). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto. Editora Porto, Lda.
- Campbell, S. (2009). *Múltiplas faces da inclusão*. Rio de Janeiro: Wak.
- Carvalho, R. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- Correia, L.M (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto. Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. 2ª edição. Porto: Porto Editora.
- Chambal, L.A. (2007). *A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas de inclusão escolar (1999-2006)*.
- Ferreira, P & Gonçalves, G (2007). *Perspectiva Histórica do Processo de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Política Educacional Brasileira*. São Paulo.
- Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre Educação Especial em Portugal*. Porto Editoras; Atlas;
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª Edição. São Paulo: Atlas.
- Jannuzi, G. (2006). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do séc. XXI*. Campinas.

- Kirk, S. A. & Gallagher, J.J. (1996), *Educação da criança excepcional*, 3ª edição, São Paulo.
- Malhotra, N.K., Agarwal, L. & Peterson, M.(1996). *Questões Metodológicas em Pesquisa Social*. 2ª edição. São Paulo: Sprintall.
- Mantoan, M.T.(2003).*Inclusão escolar: como? é Porquê? E como fazer?* São Paulo.
- Magalhães, P (2002). *Reflexões sobre a diferença: uma introdução a educação especial*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Miranda, A.(2003). *História, deficiência e educação especial*. São Paulo
- Mazzotta, M. (2001). *Educação Especial no Brasil: História e políticas*. São Paulo. Editora cortez
- Mazzotta, M. (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*.5ª edição. São Paulo. Editora cortez.
- Moçambique. MEC-DEE (2004). *Estratégias da educação inclusiva*. Maputo
- Moçambique. MEC-DEE.(2006). *Políticas e perspectivas das necessidades educativas especiais no contexto moçambicano*. Maputo.
- Ministério de Educação (1998). *Plano Estratégico da Educação 1999-2003*. Maputo.
- Ministério de Educação (2005). *Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2010/11*. Moçambique;
- Ministério de Educação (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Maputo.
- Pacheco, J., Eggertsdottir, R. e Marinossón, G. (2007). *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artemed
- Porter, G. (1997). *Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang. *Caminhos as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de inovação educacional;
- Richardson, D (2008). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas;

- Rodrigues, D. (Org) (2001). *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Roesch, M (2008). *Pesquisa Científica: um manual para a elaboração de pesquisas em administração*. Porto Editora.
- Rossy, A. (2001). *Paradigma da inclusão: Um estudo descritivo-analítico*. Monografia ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Educação. Universidade da Amazônia;
- Sasski, R. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 3ª edição. Rio de Janeiro
- Sassaki, R (2004). *As Escolas Inclusivas na opinião mundial*. In revista brasileira de educação especial;
- Tavares, J (1990). *Formação contínua dos professores e investigação*; in Revista Portuguesa de Educação, UM;
- UNESCO (1994). *Necessidades Educativas Especiais*. Edição do Instituto de Inovação Educacional. (Declaração de Salamanca de Enquadramento da acção na área das Necessidades educativas especiais - dotado pela Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 7 à 10 de Junho de 1994);
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso-planejamento e metodos*. 3ª ed. Porto Alegre.

Apêndices e Anexos

Apêndice A - Roteiro de Entrevista Aplicado aos Gestores Escolares

1. Acha que os alunos com deficiência visual sentem-se adaptados no processo de ensino e aprendizagem?
2. Qual é o relacionamento e tratamento interpessoal de alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem na sua escola?
3. Existe, nesta escola, recursos ou meios pedagógicos-didáticos que facilitam a aprendizagem dos alunos com deficiência visual? Se responder sim, enuncie-os.
4. Existem, nesta escola, professores formados para lidar com os alunos com deficiência visual?
5. Quais são os tipos de deficiência visual que os alunos sofrem?
6. Que acções ou práticas são desenvolvidas pela direcção para permitir ou facilitar os professores lidar com os alunos com deficiência visual?

Obrigada pela Colaboração!

Apêndice B - Guião do Questionário aplicado aos Professores

O presente questionário enquadra-se no âmbito da realização do trabalho de fim de curso em Organização e Gestão da Educação na Universidade Eduardo Mondlane com fins meramente académicos, tem por objectivo recolher informações que serão úteis para analisar os processos de inclusão de alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem na Escola Secundária Força do Povo. A sua opinião é muito importante para esta pesquisa, pelo que, desde já, agradeço a sua colaboração. O questionário é totalmente anónimo e confidencial.

1ª PARTE

1. Sexo

A. Masculino (___) **B.** Feminino (___)

2. Idade

A. 20-30 Anos (___); **B.** 31-40 Anos (___); **D.** 41-50 Anos (___) **E.** 51-60

3. Formação Profissional

A. 7^a+3 Anos (___); **B.** 10^a+1 Ano (___); **C.** 10^a+2 Anos (___); **D.** 12^a+1 Anos (___); **E.** Bacharelato (___); **F.** Licenciatura (___)

IIª PARTE

Assinale com um **X** a opção conveniente

1. Quais são as Modalidades de Inclusão Escolar de Alunos com NEE na sua escola?

A. Inclusionista (___) **B.** Integracionista (___) **C.** Segregacionista (___)

2. Está satisfeito com a modalidade adoptada na sua escola?

A. Sim (___) **B.** Não (___)

3. Qual seria a modalidade ideal para o caso da sua escola?

A. Integracionista (___) **B.** Inclusionista (___) **C.** Segregacionista (___)

4. Enquanto professor, já beneficiou-se de uma formação/capacitação em matéria de inclusão de alunos com NEE?

A. Sim (___) **B.** Não (___)

5. No contexto da sua escola, os alunos com deficiência visual estão/sentem-se genericamente adaptados?

A. Sim (___) **B.** Não (___)

6. Como avalia o relacionamento e tratamento de alunos com deficiência visual na sua escola?

A. Bom (___) **B.** Razoável (___) **C.** Mau (___)

7. Tem usado material adequado para alunos com deficiência visual?

A. Sim (___) **B.** Não (___)

a) Se sim, que tipo de material didáctico tem usado?

8. No processo de ensino e aprendizagem da sua escola, o material e equipamento existentes satisfazem às necessidades de alunos com deficiência visual?

A. Sim (___) **B.** Não (___)

9. Quais são os tipos de deficiências que os alunos sofrem?

A. Cegueira (___) **B.** Visão parcial ou Reduzida (___) **C.** Os dois tipos (___)

10. Quais são as dificuldades que os professores enfrentam para garantir a inclusão de alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem?

Obrigada pela colaboração!



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Virginia Ngomane¹, estudante do curso
de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação²,
a contactar a Escola Secundária Força do Povo³
a fim de recolher dados para o trabalho final⁴.

Maputo, 03 de Abril de 2018⁵

O Director Adjunto para Gradação

Adriano Jaciquete

dr. Adriano Jaciquete

(Assistente) FACED

REGISTO ACADÉMICO

¹ (Nome do Estudante)

² (Curso que frequenta)

³ (Instituição de recolha de dados)

⁴ (Finalidade da visita)

⁵ (Data, Mês, Ano)

Visto
D. Jaciquete
Direcção