



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares: Uma análise a partir das Práticas Pedagógicas dos professores das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze

Celina Francisco Mondlana

Maputo, Maio de 2023

Celina Francisco Mondlana

Inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares: Uma análise a partir das Práticas Pedagógicas dos professores das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze

Celina Francisco Mondlana

Supervisores

Doutor Simão Mucavele

Doutora Cristina Tembe

Maputo, Maio de 2023

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de um qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de mestre da Universidade Eduardo Mondlane.

(Celina Francisco Mondlane)

Maputo, _____/_____/_____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Virgínia Melita Xerinda, aos meus irmãos por tudo quanto fizeram por mim, para que este trabalho fosse uma realidade.

Uma dedicação particular vai para os meus filhos Derceu e Douglas, pelo apoio que me deram, pela compreensão que tiveram durante o processo da elaboração desta dissertação, pois, vários momentos foram de falta de atenção e carinho.

À memória de meu pai, Joaquim Francisco Mondlana, que, em vida, sempre me incentivou a estudar. Que Deus o guarde em paz!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os docentes da Faculdade de Educação pelos ensinamentos transmitidos durante os dois anos de formação.

Ao Doutor Simão Mucavele e à Doutora Cristina Tembe, meu supervisor e co-supervisora respectivamente, pela incomensurável paciência demonstrada ao longo da realização deste trabalho. Efectivamente, através de suas críticas construtivas e encorajamento, contribuíram para que eu levasse este trabalho a bom porto.

Estendo os meus agradecimentos aos colegas do curso pela amizade, cooperação e solidariedade partilhada ao longo da vida académica.

Aos meus pais, irmãos e filhos, pelo conforto e carinho oferecidos nos momentos mais difíceis.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE	i
DEDICATÓRIA.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS	ix
LISTA DE GRÁFICOS	xi
LISTA DE TABELAS	xii
LISTA DE FIGURAS	xiii
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO	1
1.1 Contextualização	1
1.2. Problema de Investigação	3
1.3. Objectivos	5
1.3.1. Geral.....	5
1.3.2. Objectivos específicos.....	5
1.4 Perguntas de pesquisa	6
1.5 Justificativa	6
1.5.1 Motivação pela experiência profissional	6
1.5.2 Relevância do estudo no campo teórico e sua relação com a investigação e o ensino	7
1.6 Estrutura da dissertação	8
CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA	9
2.1. Conceitos-chave.....	9
2.1.1 Práticas pedagógicas	9
2.1.2 Inclusão Escolar	9
2.1.3 Necessidades Educativas Especiais	11
2.1.4 Necessidades educativas especiais auditivas	13
2.2 Quadro teórico	13
2.3 Percurso Histórico do Processo de Inclusão escolar.....	15
2.4 Critérios da Inclusão Escolar	16
2.5 Modalidades de Inclusão Escolar de Alunos com NEE	17
2.5.1. Modalidade Segregacionista.....	18

2.5.2 Modalidade Integracionista.....	18
2.5.3 Modalidade inclusivista	18
2.6 Acções com vista à promoção e inclusão escolar nas turmas regulares	19
2.7 Políticas da Inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular	20
2.8 Formação de Professores em Matéria de NEE em Moçambique	23
2.9 Inclusão Escolar de Alunos com NEE Auditivas nas turmas regulares	25
2.10 Estratégias de Inclusão Escolar de Alunos com NEE Auditiva	28
CAPÍTULO III: METODOLOGIA	31
3.1 Abordagem metodológica.....	31
3.2 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	31
3.2.1 Técnicas de recolha de dados.....	31
3.2.1.1 Análise bibliográfica.....	31
3.2.1.2 Análise documental.....	32
3.2.2 Instrumentos de recolha de dados	32
3.2.2.1 Questionário.....	32
3.2.2.2 Entrevista semi-estruturada.....	33
3.2.2.3 Observação.....	33
3.3 Universo populacional.....	33
3.4 Procedimento para a recolha de dados	36
3.5 Validade e fiabilidade dos instrumentos	38
3.6 Técnicas de análise e tratamento de dados	38
3.7 Questões éticas	39
3.8 Descrição dos locais de estudo	39
3.8.1 Escola Primária Completa de Muzamane	39
3.8.2 Escola Primária Completa de Manjacaze	40
3.8.3 Escola Primária Completa de Caip	41
CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	43
4.1 Verificação da forma como os professores asseguram a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze.....	43
4.2. Descrição das estratégias de ensino adoptadas pelos professores visando a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze	48
4.3 Discussão das práticas pedagógicas dos professores orientadas para a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze.	50

4.4. Percepções dos gestores escolares e professores relativamente a efectiva garantia da inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze.	54
CAPÍTULO V. CONCLUSÃO E SUGESTÕES.....	60
5.1 Conclusão	60
5.2 SUGESTÕES.....	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS.....	71
Anexo 1. Mapa de alunos com NEE/ Departamento das NEE do MINEDH.....	72
Anexo 2: Credencial apresentada na Direcção Provincial de educação de Gaza	73
Anexo 3: Dados de alunos com NEE por Distrito ao nível da Província de Gaza.....	74
Anexo 4: Credencial apresentada no SDJT de Manjacaze	75
Anexo 5: Credencial apresentada na EPC de Caip.....	76
Anexo 6: Credencial apresentada na EPC de Muzamane.....	77
Anexo 7: Credencial apresentada na EPC de Manjacaze	78
Anexo 8 Credencial apresentada na EPC de Dingane no âmbito do estudo piloto	79
Anexo 9: Prova aplicada aos alunos com NEEA	80
APÊNDICES	81
Apêndice 1. Questionário administrado aos professores no âmbito do estudo piloto.....	82
Apêndice 2. Questionário administrado aos alunos no âmbito do estudo piloto.....	85
Apêndice 3. Guião de observação de aulas usado nas EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip	88
Apêndice 4. Questionário administrado aos professores no âmbito do estudo final	89
Apêndice 5. Guião de entrevista aplicado aos Gestores Escolares no âmbito do estudo piloto.....	91
Apêndice 6. Entrevista aplicada aos gestores das Escolas (Director/a pedagógico/a) no âmbito do estudo final	92
Apêndice 7. Carta de consentimento direccionada aos professores	93
Apêndice 8. Fotos de observação de aulas	94

RESUMO

O presente trabalho analisa as práticas pedagógicas dos professores na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares das Escolas Primárias Completas de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze, Província de Gaza. A abordagem da pesquisa é mista (qualitativa-quantitativa) e envolveu uma amostra de 29 participantes, dos quais, 8 alunos, 3 gestores e 18 professores. As técnicas usadas para a recolha de dados foram o questionário, observação e entrevista semi-estruturada. Os resultados da pesquisa indicam que nas escolas em alusão não tem havido a uniformização das estratégias de inclusão visto que a sua adopção varia em função da realidade específica de cada turma. Os professores recorrem às paredes falantes, distribuição dos lugares ou carteiras em função de cada tipo de Necessidades Educativas Especiais, participação oral e escrita e aprendizagem centrada no aluno. Por fim, a inclusão escolar é garantida por meio do conhecimento que é adquirido nas formações contínuas bem como nas sessões da planificação de aulas em que os professores têm partilhado experiências e novas formas visando a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e em particular auditivas.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Inclusão escolar e Necessidades educativas especiais auditivas

ABSTRACT

The present work analyzes the pedagogical practices of the teachers in the inclusion of students with hearing special educational needs in the regular classes of the primary schools of Muzamane, Manjacaze and Caip, in the District of Manjacaze, Gaza Province. The research approach is mixed (qualitative-quantitative) and involved a sample of 29 participants, which 8 are students, 3 managers and 18 teachers. The techniques used for data collection were application, observation and semi-structured interview. The results of the research indicate that in the schools in question there was no standardization of inclusion strategies, since their adoption varies depending on the specific reality of each class. Teachers resort to talking walls, distribution of seats or desks according to each type of Special Educational Needs, oral and written participation and student-centered learning. Finally, school inclusion is guaranteed through the knowledge that is acquired in continuing training as well as in the lesson planning sessions in which teachers have shared experiences and new ways of accompanying the inclusion of students with Special Educational Needs and in particular hearing.

Keywords: Pedagogical practices, School inclusion and Hearing special educational needs

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

ADE –	Fundo de Apoio Directo às Escolas
ADPP/EPF –	Ajuda de Desenvolvimento do Povo Para Povo/Escola de Professores do Futuro
BM-	Banco Mundial
CFPP –	Centro de Formação de Professores Primários
CRM –	Constituição da República de Moçambique
DAE-	Director Adjunto da Escola
DUDH –	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EEI –	Estratégia de Educação Inclusiva
EP1 –	Escola Primária do 1º Grau
EP2-	Escola Primária do 2º Grau
EPC's –	Escolas Primárias Completas
FACED –	Faculdade de Educação
IFP –	Instituto de Formação de Professores
IMAP –	Instituto de Magistério Primário
IMP –	Instituto Médio Pedagógico
ISMMA –	Instituto Superior Maria Mãe de África Modelo de Atendimento à Diversidade
MINEDH –	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
NEE –	Necessidades Educativas Especiais
NEEA	Necessidades Educativas Especiais Auditivas
PEA –	Processo de Ensino e Aprendizagem
PEE –	Plano Estratégico de Educação
PNE –	Política Nacional da Educação
SDEJT –	Serviço Distrital de Educação Tecnologia e Juventude
SNE –	Sistema Nacional de Educação
TPC –	Trabalho Para Casa
UEM –	Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UP – Universidade Pedagógica

ZIP – Zona de Influência Pedagógica

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 2 - Estratégias para manter os alunos interessados na aula	49
Gráfico 3 - Planificação das aulas para inclusão de alunos com NEEA	50
Gráfico 4 - Métodos de ensino usados na aula inclusiva.....	53
Gráfico 5 - Instrumentos de avaliação usados para alunos com NEEA	53
Gráfico 6 - Nível de preparação dos professores para a selecção dos recursos didácticos.....	57
Gráfico 7 - Mecanismos usados para incentivar os alunos a participarem da aula	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Amostra dos alunos observados	34
Tabela 2 - Amostra dos professores.....	35
Tabela 3 - Amostra dos gestores escolares	35

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Primária Completa de Muzamane	40
Figura 2 - Escola Primária Completa de Manjacaze	41
Figura 3 - Escola Primária Completa de Caip	42

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Este trabalho aborda sobre a Inclusão Escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas, (NEEA) nas turmas regulares a partir da análise das Práticas Pedagógicas dos professores. A pesquisa tomou como estudo de caso as Escolas Primárias Completas (EPCs) de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze, Província de Gaza. O tema abordado enquadra-se numa série de debates quer nacionais quer internacionais que têm sido amplamente promovidos.

Borges e Pains (2016) como citados em Baptista e Cardoso (2020) afirmam que a inclusão de alunos com necessidades especiais tem sido alvo de grandes reflexões, debates e discussões e, mesmo no meio de tantas políticas públicas inclusivas ainda se pretende responder à exclusão, tão marcante em nossa sociedade.

As entidades singulares e colectivas, que operam na área dos direitos humanos, vêm intensificando as políticas e estratégias, de maneira que o direito à educação seja gozado de forma integral e efectivo, isto é, independentemente da deficiência inata ou que o indivíduo possa contrair.

Um dos documentos, sobejamente referenciado no quadro do debate sobre a inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, (NEE), no ensino regular, é a Declaração de Salamanca de 1994. O mesmo aborda sobre a defesa e protecção de alunos com NEE no ensino regular. O seu princípio fundamental consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus 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 e utilização de recursos pedagógicos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

A inclusão escolar em Moçambique teve o seu início em Maio de 1998, através de um Projecto-piloto intitulado “Escolas Inclusivas” o qual tinha, como pano de fundo, a contribuição no combate à exclusão escolar e a melhoria gradual da qualidade de ensino através da valorização profissional do professor na formação contínua (Mandlate, 2012).

Corroborando com Mandlate (2012), Chambal e Bueno (2014), afirmam que a partir de 1998, institucionalizou-se o projecto “Escolas Inclusivas em Moçambique, cuja finalidade era de desenvolver um conjunto de estratégias e materiais de formação, que pudessem ser usados por

professores e formadores, de modo a que as escolas regulares fossem capazes de responder positivamente à diversidade dos alunos.

Com efeito, através do projecto “escolas inclusivas”, depreende-se que a aposta na formação de professores em educação inclusiva se afigurava uma das agendas do Ministério da Educação como resposta nacional ao compromisso assumido a nível internacional.

Autores como Correia (1999); Chambal (2007); Cardoso (2011) e Cruz (2012) são unânimes em asseverar que o professor é o actor educativo, que torna efectiva a inclusão escolar de alunos com NEE, isto é, o professor é o garante da inclusão escolar.

Na mesma linha, Mandlate (2012) considera que não são as políticas que fazem a inclusão na sala de aula, senão o professor. Enquanto este actor não estiver preparado para encarar a diversidade dos alunos como ela é, não se pode alcançar inclusão nas escolas.

Por seu turno, Carvalho (2004) esclarece que não são as normas que estão no papel que incluem, no ensino regular, o aluno com NEE: são as boas práticas na sala de aula, a atitude emancipadora do professor, o amor, carinho humano, a valorização da pessoa como ser humano igual a outro ser humano em todos os contextos da vida social.

O estudo realizado por Sánchez (2005) realça que para que haja inclusão efectiva nas escolas, o professor deve ter conhecimentos pedagógicos, que lhe permitam criar instrumentos de diferenciação pedagógica, que passa por organizar as actividades e as interacções, de maneira que cada aluno se depare, regularmente, com situações didácticas enriquecidas para ele, adequadas às suas características, interesses, necessidades e saberes. Ademais, o professor tem que agir como investigador, desencadeando uma atitude reflexiva e crítica sobre todo o Processo de Ensino-Aprendizagem, (PEA).

Portanto, nesta etapa da contextualização, procuramos mostrar que, para a efectiva inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular moçambicano é necessário que o Estado invista seriamente na formação de professores.

Há estudos realizados por pesquisadores moçambicanos que descrevem que os professores têm encarado dificuldades e desafios em incluírem os alunos com NEE. Ademais, Chambal (2007) refere que os professores das escolas regulares não estão suficientemente preparados para, de forma didáctico metodológica apropriada, responder às suas responsabilidades em contexto de educação inclusiva.

Nguenha (2018) realizou um estudo intitulado: *análise dos desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de educação inclusiva – caso da Escola Primária Completa Kurhula (2017-2018)*. Com recurso aos métodos qualitativo e quantitativo, onde se concluiu que os professores experimentam uma sensação de incapacidade por falta de preparação para trabalhar com alunos com NEE e por falta de colaboração dos pais e encarregados dos alunos.

O estudo realizado por Mangumbule (2015) constatou que os professores apresentam fraca compreensão sobre as questões de inclusão no processo de ensino-aprendizagem, em alguns casos regista-se resistência à inclusão de alunos com NEE. Segundo o mesmo autor, a relação professor/aluno é caracterizada por um clima de exclusão, os professores não observam a diversidade dos alunos com vista a entender as dificuldades e necessidades de aprendizagem.

Os autores acima arrolados explicam que não são as políticas que garantem a inclusão escolar de alunos com NEE nas turmas regulares: é o professor. Nesta ordem de ideias, o presente trabalho aborda sobre a Inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares a partir das práticas pedagógicas dos professores.

1.2. Problema de Investigação

Moçambique aderiu a vários tratados e convenções nacionais e internacionais, comprometendo-se, sobremaneira, em assegurar o direito à educação aos cidadãos, independentemente das diferenças e limitações que o indivíduo tiver.

No quadro dos tratados assinados pelo Estado moçambicano, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, (DUDH) de 1948 e a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos de 1990.

Com efeito, por um lado, o nº1 do artigo 26 da DUDH preconiza que toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no ensino básico. O ensino básico é obrigatório. Por outro lado, a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e “Plano de Acção para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” – acordada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, ressalta a necessidade de reunir esforços na luta pelo acesso às necessidades básicas de aprendizagem de todos os cidadãos, sejam eles crianças, jovens ou adultos como forma de contribuir para a construção de um mundo melhor.

O Estado moçambicano é signatário da Declaração de Salamanca de 1994, na sequência da Conferência Mundial sobre Educação Inclusiva, a qual reuniu 400 representantes de 57 países. Nessa Conferência, foi reafirmado o compromisso com o desenvolvimento da Educação

Inclusiva em todos os países do mundo. Neste âmbito, solicitou-se, dos governos, a ratificação de planos concretos de Educação Inclusiva para todos. Houve apelo às agências internacionais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF) e Banco Mundial (BM), para priorizarem a Educação Inclusiva e o compromisso dos participantes em formar uma aliança para o desenvolvimento da Educação Inclusiva (Ottoni, Cordeiro & Ottoni 2015).

A Constituição da República de Moçambique, (CRM:2004) estabelece igualdade de oportunidades no que toca ao acesso à educação, preconizando que, em Moçambique, todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, profissão ou opção política.

A partir da legislação citada anteriormente, percebe-se que a educação é um direito social de todo o cidadão, independentemente de quaisquer condições socioeconómicas que o indivíduo possa ter. É dever do Estado garantir ao cidadão todas as condições, que lhe permitam usufruir deste direito, requisito básico para a sua participação integral no domínio socioeconómico e político do país.

Face ao anteriormente exposto, não se pode debruçar sobre a educação formal sem se destacar a figura do professor por este ser *actor* responsável pela orientação do processo educativo, sobretudo, na sala de aulas. Assim, a questão da inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais, no ensino regular, somente se pode efectivar, se o professor, durante a formação inicial e em exercício, adquirir ou aperfeiçoar estratégias pedagógicas, isto é, ferramentas metodológicas com este propósito.

Correia (2003) destaca que os professores das escolas regulares não estão suficientemente preparados para, de forma didáctico-metodológica apropriada, responder às suas responsabilidades em contexto de educação inclusiva. Na mesma linha de pensamento, Matos e Mendes (2015) relatam sobre a carência na oferta de cursos de capacitação sobre inclusão pelo poder público e que, quando oferecidos, alguns destes são inadequados ou insuficientes para uma prática efectiva.

Como forma de compreender o actual panorama dos alunos com necessidades educativas especiais matriculados no ensino regular em Moçambique, fez-se o uso dos dados estatísticos

2019 disponibilizados pelo Departamento das Necessidades Educativas Especiais -MINEDH, (vide o anexo 1).

A partir dos dados descritos, observou-se que, na região Sul, a Província de Gaza registou o elevado número de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas. Sendo o professor o principal garante da inclusão escolar no ensino regular, tal como se evidenciou, formulou-se a seguinte pergunta de partida:

Como as práticas pedagógicas dos professores contribuem para a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip do Distrito de Manjacaze?

1.3. Objectivos

Nesta secção são abordados os objectivos (geral e específicos) que nortearam a realização da pesquisa.

1.3.1. Geral

- ✓ Analisar as práticas pedagógicas dos professores na inclusão de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip do Distrito de Manjacaze.

1.3.2. Objectivos específicos

- ✓ Verificar a forma como os professores asseguram a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze;
- ✓ Descrever as estratégias de ensino adoptadas pelos professores visando a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze e;
- ✓ Discutir as percepções dos gestores escolares e professores relativamente às práticas pedagógicas orientadas para a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze.

1.4 Perguntas de pesquisa

- ✓ De que modo os professores asseguram a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze?
- ✓ Que estratégias de ensino são adoptadas pelos professores visando a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze?
- ✓ Que percepções têm os gestores escolares e professores sobre as práticas pedagógicas orientadas para a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze?

1.5 Justificativa

1.5.1 Motivação pela experiência profissional

No exercício da minha função docente, deparei-me com um aluno com NEE, particularmente as auditivas.

O aluno não havia antes se aproximado a mim para me informar sobre a sua situação e ocupava a última carteira num dos cantos da sala. À medida que ditasse alguma informação relevante sobre a aula ou exercício, este, recorrentemente espreitava o caderno da sua colega de carteira, embora eu repetisse e levantasse o tom da voz para que registasse sem ter que recorrer ao colega.

A atitude reiterada do aluno despertou, em mim, um certo interesse e curiosidade. Aproximei-me, verifiquei o caderno e constatei que havia lacunas no registo de apontamentos de quase todas as aulas, que já tinham sido ministradas, para além de dificuldades de perceber as questões que o colocava, solicitando-me a escrevê-las no seu caderno para as responder ora oralmente, ora por escrito.

No fim da aula, expus o caso junto à Direcção Pedagógica, que, por sua vez, convocou o encarregado de educação do aluno em causa, que veio confirmar que o seu educando tinha NEE auditivas.

Revelado o caso, partilhei com os demais colegas que leccionavam, na mesma turma, sobre a existência de um aluno com NEE auditivas e que este apenas estava presente fisicamente na sala de aula, mas não incluso no processo, isto é, estava excluído das actividades lectivas,

havendo necessidade de todos os professores proporcionar melhores condições e responder as expectativas deste aluno.

As respostas dos colegas foram divergentes, “*não estou para isso*”, “*não está numa escola especial*” “*por que é que não convida os pais a fim de encaminhar o aluno para uma escola especial?*”, demonstrando, desta forma, pouco conhecimento sobre as políticas que norteiam a educação inclusiva no sistema educativo moçambicano.

Estas reacções (exclusão motivada pela deficiência que o aluno tinha por quem devia ampará-lo) levaram-me a querer saber mais sobre a educação inclusiva, em particular, a respeito da inclusão de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares.

1.5.2 Relevância do estudo no campo teórico e sua relação com a investigação e o ensino

A relevância do tema - Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais e em particular a auditiva nas turmas regulares a partir das Práticas Pedagógicas dos professores, prende-se, por um lado, ao facto de a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares ainda constituir um desafio nas escolas moçambicanas. Por outro lado, deve-se ao facto de vários estudos como Nguenha (2018) e Mangumbule (2015) apontarem que nas turmas regulares não se tem cumprido integralmente com os pressupostos da inclusão escolar de alunos com NEE, embora esteja preconizado nos diferentes documentos que orientam o sistema educativo moçambicano.

No ano lectivo de 2019, o elevado índice de alunos com necessidades educativas especiais auditivas inscritos na Província de Gaza, em comparação com outras províncias da região Sul, despertou-me o interesse em desenvolver a pesquisa com o objectivo de compreender o processo de inclusão escolar de alunos com NEE auditivas no ensino regular nas EPC's de Gaza a partir das Práticas Pedagógicas dos professores, especialmente, ao nível da sala de aulas.

Espera-se que, com os resultados desta pesquisa, se contribua para a promoção de debates ou discussões no campo académico, na sociedade em geral, conducentes à inclusão escolar efectiva de alunos com necessidades educativas especiais auditivas no ensino regular.

Ademais, espera-se que a presente pesquisa possa servir de referência para os futuros trabalhos a serem desenvolvidos nesta área e, estimular as instituições de ensino, professores e todo o sistema de educação a cooperarem em prol de um processo educativo mais inclusivo, conforme o lema do ano lectivo de 2020 “Por uma Escola Inclusiva, Patriótica e de Qualidade”

Portanto, a pesquisa afigura-se de extrema relevância no domínio académico, na medida em que contribuirá para mais uma reflexão em torno das políticas de inclusão de alunos com NEE, com vista a assegurar uma educação cada vez mais inclusiva, na expectativa de garantir a segurança e promoção de igualdade de direitos de todos os alunos.

1.6 Estrutura da dissertação

A dissertação é composta por cinco capítulos, sendo o primeiro atinente à introdução. Nele são abordados a contextualização, problemática da investigação, objectivos: geral e específicos; perguntas de pesquisa e justificativa.

O segundo capítulo compreende a revisão da literatura, debruçando-se, primeiro, sobre três conceitos-chave (1) práticas pedagógicas, (2) inclusão escolar, (3) necessidades educativas especiais e (4) necessidades educativas especiais auditivas. Seguidamente, o capítulo aborda os seguintes subtítulos: Quadro teórico; Percurso Histórico do Processo de Inclusão Escolar; Critérios de inclusão escolar, Acções com vista à promoção e inclusão escolar no ensino regular; Políticas da Inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular; Formação de Professores em Matéria de NEE em Moçambique; Inclusão Escolar de Alunos com NEE Auditivas no Ensino Regular e Estratégias de Inclusão Escolar de Alunos com NEE auditivas.

O terceiro capítulo é relativo ao itinerário metodológico percorrido para a realização da pesquisa. Este apresenta a abordagem metodológica, técnicas e os instrumentos de recolha de dados, universo populacional e a amostra, os procedimentos para a recolha de dados, a validade e fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados, as técnicas de análise e tratamento de dados, questões éticas e por fim a descrição do local de estudo.

O quarto capítulo diz respeito à apresentação e análise dos resultados. E, por último, o quinto capítulo apresenta a conclusão e sugestões.

CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura consiste, de grosso modo, na consulta dos estudos que abordam sobre uma determinada temática. Neste trabalho, trata-se da temática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais auditivas no domínio pedagógico, sobretudo, em função de procura de resposta ao problema formulado, à luz dos objectivos do trabalho, das questões fulcrais enunciadas na secção (1.4), em conexão com as directrizes nacionais e internacionais sobre a educação inclusiva.

2.1. Conceitos-chave

2.1.1 Práticas pedagógicas

Segundo Veiga (1992, p. 16) a prática pedagógica “é uma prática social orientada por objectivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”.

Moreira (2004) entende a prática pedagógica como a actividade exclusivamente observável e que gere uma actividade concreta, cujos resultados possam ser registados e comprovados. Os cognitivistas entendem a prática pedagógica como a actividade que desenvolve o raciocínio do educando e que o leva a resolver problemas. A Prática Pedagógica é entendida, na percepção de Sacristán (1999), como uma acção do professor no espaço de sala de aula.

Diante das diferentes perspectivas relativas ao conceito de práticas pedagógicas, o presente trabalho é norteado pela abordagem de Sacristán (1999). O autor encerra a prática pedagógica como uma acção promovida pelo professor na sala de aulas. No contexto da inclusão, ela consiste em abordar a inclusão escolar de alunos com NEEA a partir das Práticas Pedagógicas (Planificação de conteúdos, estratégias e métodos de ensino e avaliação da aprendizagem) do professor e em consonância com o modelo de atendimento à diversidade anunciado no quadro teórico.

2.1.2 Inclusão Escolar

De acordo com Ussene e Simbine (2015), inclusão escolar é a inserção do aluno com deficiência na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades.

Por sua vez, Mantoan (2004) define a inclusão escolar como sendo a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de aceitar e conviver com pessoas diferentes,

partilhando experiências que possibilitem o seu desenvolvimento social e educacional. Ainda na visão da autora acima citada, a finalidade da educação inclusiva é acolher todos sem exceção, especialmente, os alunos que têm algum tipo de deficiência seja ela física ou mental, os superdotados, e os que são discriminados do convívio social.

De acordo com UNESCO (1994), as escolas devem receber todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças com deficiências e superdotadas, crianças de rua e crianças trabalhadoras, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outras áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados.

Na concepção de Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010), a inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos, sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar activamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas.

A partir da abordagem acima, compreende-se que a inclusão de alunos com NEEA somente pode ocorrer numa escola inclusiva, aquela em que na perspectiva de Zabalza (1992) citado por Nunes (2013) dá resposta educativa, com qualidade, a todas as crianças sem exceção e apresentam uma filosofia pedagógica com variedade de estratégias para que os alunos com NEE obtenham o melhor rendimento possível. A escola tem de colmatar as dificuldades e adaptar-se às necessidades dos seus educandos. Este tipo de escola tem de ter o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, em que a aquisição de conhecimentos é adaptada às necessidades de cada aluno.

Daí que o conceito de inclusão escolar, que orienta este trabalho, é abordado na óptica de Mantoan (2004) e não de Ussene e Simbine (2015, p. 13), pois para estes autores, a inclusão escolar deve ocorrer sempre que possível. Aliado a isso, tal como se refere na Política Nacional da Educação, (PNE) (1995), as crianças com NEE podem ser divididas em dois (2) grupos: as que apresentam um nível de afecção orgânica não muito grande, que possam ser enquadradas em escolas normais, mas com um atendimento especial e individualizado, e aquele cujo grau de afecção é severo, devendo ser atendidas em escolas especiais.

No nosso entender, isso é ocasional e não regular conforme aponta Mantoan (2004). A inclusão escolar é um processo educativo, que permite que os indivíduos com ou sem

necessidades educativas especiais desenvolvam a aprendizagem no mesmo contexto, sem que haja barreira de qualquer ordem.

2.1.3 Necessidades Educativas Especiais

Necessidades educativas especiais (NEE) referem-se a uma situação em que o aluno apresenta algum problema de aprendizagem no decorrer da escolarização, exigindo, desse modo, um atendimento especial (Libombo, 2009).

Jimenez (1993) considera que uma criança tem NEE, se tiver alguma dificuldade de aprendizagem, que requeira uma medida educativa especial. O conceito de dificuldade de aprendizagem é relativo, pois surge quando um aluno tem uma dificuldade de aprendizagem significativamente maior do que a maioria dos alunos da sua idade, ou sofre de uma incapacidade que o impede de utilizar ou lhe dificulta o uso das instalações educativas geralmente utilizadas pelos seus companheiros.

Assim, aluno com NEE é aquele que apresenta necessidades específicas de aprendizagens curriculares, diferenciadas dos demais alunos e que requeiram recursos pedagógicos e metodologias específicas, sendo assim classificados: alunos com deficiência; alunos com condutas típicas e alunos com super dotação ou altas habilidades (Frias, 2008).

Autores como Jimenez (1993); Frias (2008) e Libombo (2009) são unânimes ao considerar que o aluno com NEE é aquele que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem. E para poder aprender, é necessário que o professor adote estratégias específicas a essa dificuldade. A percepção dos autores relativamente ao conceito de NEE é peculiar uma vez que não enfatiza a questão da deficiência, mas sim dificuldade de aprendizagem.

Segundo Cruz (2012), no contexto educativo, existem dois tipos de Necessidades Educativas Especiais, a referir: as temporárias e permanentes.

No que concerne às *Necessidades Educativas Especiais Temporárias*, colocam-se os problemas de leitura, escrita e cálculo, ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou sócio-emocional. As crianças com estas necessidades educativas especiais desenvolvem-se apenas num ritmo mais lento no que diz respeito à área de aprendizagem em que se encontram quando comparativamente com as demais crianças. O seu desenvolvimento depende das interações com o meio em que estão inseridas, que será tanto mais enriquecido quanto maior for a importância que se der à participação da criança desde o seu nascimento.

Deste modo, os objectivos educacionais para as crianças com necessidades educativas temporárias são iguais aos das outras crianças, no sentido que visam melhorar a sua cognição e a capacidade de resolver problemas, Cruz (2012).

As NEE de carácter temporário exigem modificação parcial do currículo escolar adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento. Esta pode manifestar-se como problema pouco acentuado da leitura, escrita ou cálculo, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo-linguístico ou outras competências como o autoconhecimento e a consciência social que lhes permitem lidar com várias situações da vida (Correia (1999) citado em Fernandes (2017)).

Relativamente às crianças com *Necessidades Educativas Especiais Permanentes* encontram-se crianças ou jovens com problemas de origem orgânica, intelectual, como deficiência mental ligeira, moderada, severa e profunda, dotados e superdotados, com dificuldades de aprendizagem, funcionais, sensoriais como sejam os cegos e amblíopes, com NEEA e hipoacústico, défices socioculturais e económicos graves, entre outros.

Os problemas referidos poderão fomentar maiores ou menores alterações no desenvolvimento destes indivíduos. Deste modo, obrigam a que se proceda a uma adaptação generalizada do currículo, sendo objecto de avaliação permanente, sequencial e sistemática, de acordo com os progressos do aluno. Estas adaptações mantêm-se durante todo ou grande parte do percurso escolar do aluno.

Similarmente, a UNESCO (1994) divide os alunos com NEE em 3 grupos:

a) Alunos em risco educacional

São aqueles que, devido a um conjunto de factores tal como o álcool, drogas, gravidez na adolescência, negligência, abusos, ambientes socioeconómicos e sócio emocionais mais desfavoráveis, por pertencer a minorias étnicas, famílias nómadas, entre outros, podem vir a experimentar o insucesso escolar. Estes alunos, caso não mudem ou não sejam atendidos através de uma intervenção adequada, podem constituir um sério risco em termos académicos e sociais.

b) Alunos superdotados

São aqueles identificados por pessoas qualificadas profissionalmente que, devido a um conjunto de aptidões excepcionais, são capazes de atingir um alto rendimento. Essas crianças

e adolescentes requerem programas e/ou serviços educativos específicos, dentro da designada “Educação para a superdotação”, diferentes daqueles que os programas escolares normais proporcionam, para que lhes seja possível maximizar o seu potencial no sentido de virem a prestar uma contribuição significativa, quer em relação a si mesmos, quer em relação à sociedade em que se inserem.

c) Alunos com necessidades educativas especiais propriamente ditas

São aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio-emocional.

2.1.4 Necessidades educativas especiais auditivas

Dentre vários tipos de NEE prevalectentes, o presente trabalho aborda somente sobre as NEE auditivas.

Necessidades educativas especiais auditivas/deficiência auditiva “é a perda parcial ou total da audição, causada por má-formação (causa genética), lesão na orelha ou nas estruturas que compõem o aparelho auditivo” (Ampudia, 2011, p.1)

Para Afonso (2008) como citado em Feijão (2014) necessidades educativas especiais auditivas refere-se a uma deficiência na audição que pode ser permanente ou temporária afetando a criança no seu desempenho escolar.

Ainda em torno deste debate, Brennam (1990) como citado em Cruz (2012, p.47) afirma que o termo "Necessidades educativas especiais auditivas (NEEA)" refere aos alunos com dificuldades maiores que o habitual (mais amplas e mais profundas) e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas. Nesta esteira, sustenta-se que “determinar que um aluno apresenta NEEA pressupõe que, para atingir os objectivos educativos, necessita de meios didácticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais”.

2.2 Quadro teórico

Segundo Frias e Menezes, (s/d), a diversidade humana é inegável, mas a escola, apesar de ser um espaço sociocultural onde as diferenças coexistem, nem sempre reconheceu a sua

existência ou considerou-a na sua complexidade, em todos os elementos do processo pedagógico.

Possibilitar essas diferentes presenças de forma harmoniosa e produtiva na escola sempre foi um desafio visto que, esta sempre buscou desenvolver um trabalho baseado na homogeneização, baseado e justificado na premissa de que turmas homogêneas facilitam o trabalho do professor e facilitam a aprendizagem.

Para Mantoan (2004) a inclusão de alunos com NEE afigura-se como um movimento que tem sido muito polemizado por diferentes segmentos, mas essa inserção nada mais é o de garantir o direito constitucional que todos independentemente de suas necessidades têm direito à educação de qualidade e que a inclusão vai depender da capacidade de lidarmos com necessidades educativas especiais. No entanto, apontam alguns entraves pelo facto de não haver a sustentação necessária, como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários à sua implementação.

Nesta linha de pensamento, o Plano Estratégico (2012-2016) sublinha que a educação inclusiva em Moçambique baseia-se numa estratégia de consolidação de reformas que promovam a inclusão como por exemplo a formação de professores em matéria de NEE, disponibilidade de materiais didácticos para alunos com NEE e, por último, a inclusão de todos nas escolas regulares.

Assim sendo, de acordo com Correia (2008) o Modelo de Atendimento à Diversidade, designado por MAD é o mais adequado ao atendimento de crianças com necessidades educativas especiais.

Nesta perspectiva, consideramos pertinente enquadrar este modelo no contexto moçambicano, uma vez que procura dar resposta às necessidades dos alunos, com particular incidência dos discentes com NEE. Para além disso o MAD prefigura um processo que inclui a provisão de um ensino eficaz para os alunos que estejam a experimentar problemas de aprendizagem logo no início do seu percurso escolar.

De acordo com Correia (1997), o MAD tem como um dos princípios pedagógicos a diferenciação em que o ensino e conseqüentemente o currículo deve ser adequadamente diferenciados para acomodar as necessidades específicas de todos os alunos, designadamente, como atrás afirmamos, dos alunos com NEE.

Assim sendo, as componentes que materializam o MAD preocupam-se com o que deve ser ensinado (identificação e planificação), como deve ser ensinado (implementação das intervenções) e como deve ser avaliado o progresso do aluno (verificação).

Deste modo, o modelo de atendimento à diversidade tem por base quatro (4) componentes, estando interligadas entre si:

- ✓ *Identificação*, que diz respeito ao conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem;
- ✓ *Planificação* apropriada com base nesse conhecimento;
- ✓ *Intervenção* adequada que se apoie nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde ele interage (identificação) e numa listagem coerente de objectivos curriculares (planificação);
- ✓ *Verificação ou* conjunto de decisões relativas à adequação da programação delineada para o aluno tendo por base a intervenção.

Tal como refere Mantoan (2006), é necessário recuperar, urgentemente, a confiança dos professores em saberem lidar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com todos os alunos, sem excepções. Para isso é oportuno possibilitar aos professores a participação em cursos que discutam estratégias educacionais visando a participação activa e consciente de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Aliado a isso, refere Valbom (2013) que este modelo apresenta um conjunto de práticas de avaliação, identificação e opta pela troca constante de informações, conhecimentos, planificação, intervenção e estratégias de ensino a partir da observação, aplicação de testes, actividades e avaliações médicas exaustivas empregadas entre o professor da turma, professor de educação especial, equipa multidisciplinar e pais para assim apresentar com rigor o diagnóstico, intervenção e amenização, solução da NEE encontrada.

2.3 Percurso Histórico do Processo de Inclusão escolar

A historicidade da inclusão evidencia que esta atravessou diferentes fases em diversas épocas e culturas. Em conformidade com 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 direito ao convívio social.

As pessoas com deficiência na Idade Média, conforme Barby (2005), eram também marginalizadas, até por questões sobrenaturais, rotuladas como inválidas, perseguidas e mortas. Assim, muitas vezes as famílias preferiam escondê-las e privá-las da vida comunitária e social. A ideia de providenciar aos filhos, qualquer tipo de intervenção, em ambientes diferenciados, não era uma prática comum.

No século XX, a questão educacional foi se configurando, mais pela concepção médico pedagógica, sendo mais centrada nas causas biológicas da deficiência. Com o avanço da psicologia, novas teorias de aprendizagem começam a influenciar a educação e configuram a concepção na linha psicopedagógica, que ressalta a importância da escola e enfatiza os métodos e as técnicas de ensino.

Em consonância com o Barby (2005), ao longo da história da humanidade, as concepções sobre as pessoas com deficiência, bem como as relações educacionais e sociais com as mesmas foram sofrendo mudanças assinaláveis, e como consequência dessa mudança, surgiu a necessidade de se idealizar uma escola inclusiva onde todos pudessem aprender na mesma sala de aula.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Mazzotta (2005), é possível destacar três atitudes sociais que marcaram o desenvolvimento da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com necessidades especiais especialmente às pessoas com deficiência: Marginalização; Assistencialismo e Educação/Reabilitação.

- ✓ **Marginalização** – atitudes de total descrença na capacidade de pessoas com deficiência, o que gera uma completa omissão da sociedade na organização de serviços para esse grupo da população;
- ✓ **Assistencialismo** – atitudes marcadas por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, que buscavam apenas dar proteção às pessoas com deficiência, permanecendo a descrença no potencial destes indivíduos.
- ✓ **Educação/reabilitação** – atitudes de crença nas possibilidades de mudança e desenvolvimento das pessoas com deficiência e em decorrência disso, a preocupação com a organização de serviços educacionais.

2.4 Critérios da Inclusão Escolar

As escolas inclusivas devem proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças, contribuindo para o seu sucesso educativo e integração social. Desta forma, a inclusão contemplará a criança como um todo, respeitando o seu desenvolvimento a três níveis: acadêmico, sócio-emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação orientada para a maximização das suas potencialidades. A escola inclusiva passa a ser uma área mais rica para todos, onde as medidas educativas abarcam todos os contextos significativos da vida da criança bem como as interações a que está sujeita (Serra, 2008).

Belisário (2005) afirma que para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se reverter o modo de pensar, e de fazer a educação nas salas de aulas, de planificar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que actuam no ensino básico. Entre outras inovações, a inclusão implica também em uma outra fusão, a do ensino regular com o especial e em opções alternativas/aumentativas da qualidade de ensino para os alunos em geral.

Segundo Booth e Ainscow (2000) como citado em Ferreira (2011) a inclusão depende de três dimensões inter-relacionadas, quais sejam: a construção de uma cultura inclusiva, de política inclusiva e de práticas inclusivas.

- a) A cultura inclusiva possibilita a criação de uma comunidade escolar segura, acolhedora, colaborativa e estimulante na qual cada sujeito é valorizado. Esses valores devem ser partilhados por toda a comunidade escolar (estudantes, familiares, membros do conselho escolar, professores, funcionários e gestores).
- b) A política inclusiva assegura que a inclusão seja o centro do desenvolvimento da escola, fomentando todas as acções e as políticas para que melhore a aprendizagem e a participação de todo o aluno.
- c) As práticas educativas reflectem as duas outras instâncias: a da política e a da cultura inclusiva. Tal dimensão assegura que as actividades de sala de aula e as extraescolares promovam a participação e o empenho de todos os alunos.

A inclusão deve considerar que o ensino e os apoios se integram para alcançar a aprendizagem e superar barreiras nestas aprendizagens, bem como nas dificuldades de participação efectiva de todos os alunos nas práticas pedagógicas.

2.5 Modalidades de Inclusão Escolar de Alunos com NEE

As modalidades de inclusão escolar 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 que explicam a inclusão escolar de alunos com NEE. Para fundamentar o estudo, 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.

2.5.1. Modalidade Segregacionista

De acordo com Correia (1999), esta modalidade consiste em separar e isolar as crianças com NEE do grupo principal e maioritário da sociedade. Ainda na concepção deste autor, elas são segregadas dos programas oficiais de educação, são impedidas de interações benéficas para o seu desenvolvimento, crescem em ambientes, geralmente, hostis, não existindo serviços que as ajudem ou às suas famílias na tarefa educativa. Ainda na óptica deste autor, 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.

2.5.2 Modalidade Integracionista

De acordo com a UNESCO (1994), a modalidade de integração representa uma viragem ao tentar amputar 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 oportunidade de aprendizagem atribuídas ao aluno devem estar de acordo com as particularidades individuais deste. Entretanto, esta modalidade traz proposta de soluções para a problemática de socialização. As crianças da escola regular passam a ter contacto e relações com as crianças com características diferentes e vice-versa.

2.5.3 Modalidade inclusivista

Esta modalidade de inclusão, como refere Mantoan (2003), 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 colocados nestas. Para este autor, a inclusão é uma modalidade de ensino destinada ao grupo de pessoas com NEE, porém 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.

Costa, Jaqueline, Moreira e Seabra (2015) apontam a importância de compreender, a princípio, o processo de inclusão escolar, objectivando fazer planificação da aula antes de entrar em sala de aula facilitando estabelecer as estratégias e os recursos a serem utilizados.

Também apontam a importância da equipa escolar composta por professores e profissionais da educação especial, a fim de possibilitar a discussão e reflexão sobre a prática pedagógica e situações do quotidiano escolar, bem como a recepção de orientações mais específicas.

Portanto, olhando para o percurso histórico do processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais verifica-se que a situação de crianças com certas limitações de aprendizagem era desafiador, uma vez que a maior parte deste grupo social era desamparada ou excluída de partilha social dos direitos de aprendizagem com os de mais alunos.

Este cenário foi acompanhando a evolução da educação de séculos em séculos e de tempo em tempo no mundo, até ao ponto de se registar mudanças assinaláveis que culminaram com a criação de políticas que definem que o processo de ensino e aprendizagem, (PEA), passa a ser efectivamente inclusivo. Isto é, independentemente da situação em que os alunos se encontravam, já podiam partilhar a mesma sala de aulas, porém com métodos de ensino diferentes em função de cada situação de aluno.

2.6 Acções com vista à promoção e inclusão escolar nas turmas regulares

UNESCO (1994) insta aos Estados membros a implementar acções com vista à promoção e inclusão escolar no ensino regular. De entre várias acções, destaca-se: Garantir que, no contexto de uma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.

O treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência, (ibidem).

Ferreira (2021) afirma que, ao longo da planificação de aulas, a serem ministradas no ensino inclusivo, se deve ter em conta a questão da adaptação curricular dos conteúdos, de acordo com as características de cada aluno. O autor salienta que os docentes deverão empregar como vias ou medidas específicas de atenção à diversidade no processo ensino - aprendizagem e dirigem-se aqueles alunos ou grupo de alunos, que apresentam diversos tipos de dificuldades no seu processo educativo.

Por seu turno, Mialaret (1976), advoga que, cada professor adopta um método, introduzindo nas suas metodologias algumas diferenças por crenças pessoais, ou em função de variáveis que surjam na prática pedagógica. Para que o processo de ensino/aprendizagem seja positivo na sua prática docente, este deve ter uma noção concreta dos diferentes métodos de ensino e das respectivas estratégias indicadas para cada um deles.

Quanto à avaliação, Alves (2018) afirma que a avaliação que é aplicada aos alunos sem deficiência não pode ser a mesma destinada aos educandos com deficiência, pois estes requerem uma forma metodológica especializada.

Em reconhecimento da importância da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, em 2017, concebeu-se a Estratégia para a Educação Inclusiva (EEI) que estabelece os seguintes objectivos:

- ✓ Sensibilizar os cidadãos e toda comunidade para observarem os direitos das pessoas com deficiência e promover atitudes facilitadoras do seu desenvolvimento, do acesso à educação e da inclusão;
- ✓ Promover a capacitação dos profissionais, principalmente os professores, para uma visão inclusiva da sua acção profissional e para práticas verdadeiramente inclusivas e adaptadas às crianças com deficiência;
- ✓ Melhorar as condições do funcionamento das escolas, adaptando-as às exigências da inclusão educativa das crianças e jovens com deficiência;
- ✓ Criar redes de suporte ao processo de inclusão e desenvolvimento das crianças e jovens com deficiência, que auxiliem as escolas e as famílias na sua acção.

2.7 Políticas da Inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular

Segundo Gaspar (2009) a implantação das políticas públicas para inclusão educacional de alunos com NEE levantou muita discussão e promoveu reflexões sobre a educação regular e especial e sobre a formação contínua de docentes. O movimento em defesa da educação inclusiva se caracteriza como uma acção política, social, económica, cultural, histórica e pedagógica em defesa do direito de todos os seres humanos à educação de qualidade.

Nesta linha de pensamento, de acordo com Arantes e Couto (2006) as políticas públicas foram concebidas para que o professor possa actuar em diferentes contextos na sala de aula. Também para poder valorizar e aproveitar como recurso de aprendizagem de todos. Para ele, deve-se considerar e valorizar a diversidade, a tolerância e a aprendizagem cooperativa, onde o professor possa actuar fazendo a mediação entre os conhecimentos e os alunos.

O processo de inclusão refere-se a um mecanismo educacional que visa atender ao máximo a capacidade da criança com necessidades educativas especiais na escola e na classe regular, dando suporte de serviços da área de educação inclusiva, através de seus profissionais.

Entretanto, de acordo com Stainback e Stainback (1999), actualmente, observa-se uma preocupação em atender a diversidade, quer seja de origem social, racial ou cultural. Surge, então, a escola inclusiva, que busca dar atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais através da prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou cultural - em escolas e salas de aula provedoras onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”.

Para Rodrigues (2017) na escola inclusiva, o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças com necessidades educativas especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal.

Pires (2008) destaca que para o aluno se sentir incluso precisa fazer parte da comunidade escolar, isto é, sentir-se tão comum quanto todos os outros. Ele assegura que o professor pode auxiliar nesse processo, não precisa especializar-se para isso, mas sim precisa estar comprometido com a aprendizagem de seus alunos e ter iniciativa para buscar o conhecimento e os recursos necessários. Sobre este assunto, Mantoan (1997) refere que para que a inclusão se efective é preciso um esforço efectivo, visando capacitar os professores para trabalhar com as diferenças, a diversidade, nas suas salas de aula. O que deve ser colocado em prática nos cursos de formação de professores.

A partir do exposto, tem-se a acção docente como um elemento favorecedor da inclusão, da construção dos conhecimentos e da aprendizagem escolar de todos os alunos, em especial daqueles com necessidades educativas especiais.

Na sociedade contemporânea, num contexto marcado pela exclusão e por práticas discriminatórias e segregativas, a escola tem um papel importante na luta pela superação dessa exclusão. O sistema educacional deve se tornar inclusivo e, para isso, se faz necessário repensar a organização do próprio sistema, se fazem necessárias mudanças estruturais que tornem as escolas acessíveis a todos os alunos, de modo a atender às suas necessidades, respeitar à diversidade e propiciar à aprendizagem (Mendes, Almeida & Willians, 2004).

Em consonância com os autores acima, Carneiro (2007) afirma que a educação inclusiva, num contexto marcado pela exclusão escolar e social, se afigura como um grande desafio: possibilitar a todos, sem distinção, o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens, fazendo a mediação entre os sujeitos e o conhecimento, possibilitando ao aluno apropriar-se dos conhecimentos, servir-se deles para produzir novos conhecimentos e exercer a cidadania, considerando, respeitando e valorizando a diversidade e atendendo às necessidades educacionais especiais de cada aluno.

Para Ussene e Simbine (2015), a Educação Inclusiva exige da escola afastamento dos modelos de ensino e aprendizagem centrados no professor e no currículo, passando a dar relevância modelos centrados no aluno, em que a construção do ensino tenha como base as suas necessidades e características peculiares. Tornando assim o currículo um meio pelo qual um fim é alcançado, o sucesso escolar do aluno e o desenvolvimento integral.

Na óptica de Ricardo (2018), a educação inclusiva preconiza que todos os alunos, independentemente da sua condição orgânica, afectiva, socioeconómica ou cultural, devem ser inseridos na escola regular, com o mínimo possível de distorção idade-série, e com condições físicas e pedagógicas adequadas às suas limitações.

Em harmonia com autor acima, para Garcia e Abreu (2018), a educação inclusiva é uma ferramenta renovadora nas instituições escolares, porque ela amplia os horizontes e a participação activa dos alunos nos processos de Ensino e Aprendizagem. Trata-se de uma ressignificação de toda a estrutura educacional para a recepção do aluno com NEE incluindo as políticas vigentes, os procedimentos de ensino bem como todas as outras acções da comunidade escolar.

A educação inclusiva embassada neste novo panorama de educação respeita uma condição humana, igualitária e democrática, de forma que o aluno possa aprender a partir da sua singularidade, tendo como objectivo primordial a contribuição de maneira que se promova a aprendizagem e o desenvolvimento pleno das potencialidades que permitam uma vida mais estável e saudável para esse educando, de forma que o mesmo participe das transformações culturais e ajam de maneira pro-activa na sociedade actual.

A educação inclusiva reconhece e respeita todas as diferenças existentes, reconhece as limitações e conhece as necessidades específicas de cada aluno (Garcia & Abreu, 2018). Para que a educação inclusiva ocorra com qualidade, a escola tem como base 4 pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Firmar a educação inclusiva em todos esses pilares é garantir a que a aprendizagem de crianças e jovens com deficiência

aconteça por meio das várias possibilidades de desenvolvimento que podemos encontrar na escola (Batista e Cardoso, 2020).

Portanto, as políticas de inclusão permitem-nos aferir que elas se centram na mudança da postura e projecção de modelos consistentes de formação docente, que contemplem disciplinas específicas sobre a deficiência e/ou necessidades educativas especiais como um todo, assim como a incorporação de temas, o que demandará instrumentos normativos e a implementação de acções que levem a uma efectiva educação inclusiva.

Apesar de enormes entraves em tornar o ensino regular em inclusivo, o Estado moçambicano tem empreendido esforços visando a garantia da inclusão escolar. O Plano Estratégico de Educação, (PEE), vigorado de 1999-2003, com o lema “Combater a Exclusão, Renovar a Escola” descreve que este instrumento tinha como valores centrais os princípios da inclusão que consistiam na garantia de que as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educativas especiais frequentem escolas regulares, ao invés de serem segregadas em escolas especiais.

No PEE (2006-2010/11) defende-se que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promove o direito de acesso de todas as crianças em idade escolar à educação básica, incluindo aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais.

O PEE (2012-2016), advoga que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, (MINEDH), promove o direito de todas as crianças, jovens e adultos, a uma educação básica, incluindo aquelas que apresentam dificuldades físicas e/ou de aprendizagem e, portanto, necessitam de uma atenção especial. A estratégia assenta no princípio da inclusão, com vista a assegurar que as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência, possam frequentar em escolas regulares.

Com este tópico, procurou-se discutir as políticas curriculares que abordam sobre a inclusão de alunos com NEEA nas turmas regulares, com o destaque para os Planos Estratégicos da Educação. Conforme se pode notar do primeiro ao último, todos enfatizam a questão da inclusão em resposta aos diversos tratados internacionais e nacionais aderidos pelo Estado moçambicano.

2.8 Formação de Professores em Matéria de NEE em Moçambique

Segundo Castiano (2005) com a entrada em vigor da lei nº 6/92 de 6 de Maio, os objectivos da educação foram formulados de uma maneira mais pragmática e passaram a ser: a erradicação

do analfabetismo, introdução gradual da escolaridade obrigatória e a garantia na formação de professores.

Em conformidade com a lei nº 6/92 de 6 de Maio, em 1995 elaborou-se a Política Nacional da Educação (PNE). Este instrumento concebe a formação de professores como o elo de ligação para manter o progresso da escolarização primária universal, isto é, pelo papel relevante do professor como agente de educação, formação e transformação, e ainda, por este ramo constituir a fonte natural de alimentação do corpo docente e administradores escolares de todos os subsistemas do Sistema Nacional de Educação, (SNE).

Agibo e Chicote (2015) afirmam que desde a sua independência em 1975, Moçambique tem experimentado vários modelos de formação de professores, destacando alguns: 6ª classe + um a três meses que vigorou de 1975 a 1977, 6ª classe + seis meses, de 1977 a 1982, 6ª classe + 1 ano, 1982 e 1983, 6ª classe + 3 anos, de 1983 a 1991, 7ª classe + 3 anos, IMAP (10ª classe + 2 anos), 7ª classe + 2 anos + 1 ano, em regime experimental, de 1999 à 2003, IMAP (10ª classe + 1 ano + 1 ano), de 1999 a 2004 e actualmente 10ª classe + 3 anos, que está sendo implementado em alguns Institutos do País. Todos esses modelos implementados com objectivo de formar o professor capaz de responder às necessidades reais dos alunos.

Por sua vez, Nhapuala (2014) refere que Moçambique está em busca de um modelo próprio considerando as experiências mais bem-sucedidas a nível mundial e as particularidades do país, em especial do sector da Educação. A educação inclusiva amplia as oportunidades de todos os indivíduos, independentemente das suas condições físicas, sociais, económicas e culturais, de acederem sem qualquer espécie de limitação aos benefícios da educação, em contextos inclusivos onde a diversidade é reconhecida e valorizada de forma digna.

Por seu turno, Chambal (2007) considera que as diferentes instituições formadoras de professores não oferecem capacitação suficiente aos seus formandos para 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 aos modelos tradicionais, em que as dificuldades de aprendizagem desse aluno são atribuídas às suas características pessoais e a formação oferecida não responde à extrema diversidade da população escolar com deficiência.

Ademais, Martins (2000) advoga que os professores das escolas regulares não estão suficientemente preparados para, de forma didáctico-metodológica apropriada, responder às suas responsabilidades em contexto de educação inclusiva.

Nhapuala (2014) adverte que se deve repensar o currículo de formação de professores de modo a conferir maior relevância e tempo suficiente para que os conteúdos sobre NEE, educação inclusiva e trabalho com a diversidade possam ser integrados como uma componente fundamental na formação inicial de professores evitando uma lógica idealizada que caracteriza a organização disciplinar dos cursos de formação de professores e assumindo uma perspectiva transversal sobre todas as disciplinas constantes do plano de estudo, isto é, que todas elas aproveitem ao máximo os seus conteúdos para estimular práticas docentes mais responsivas à diversidade, sem prejuízo da existência de disciplinas que especificamente abordem os tópicos próprios da educação inclusiva.

Chambal (2012) citado por Nhapuala (2014), sustenta que a Educação Inclusiva em Moçambique é afectada, entre várias razões, pelo facto de não contar com professores suficientemente qualificados em virtude e pelo facto do currículo de formação inicial de professores ser inadequado face às exigências decorrentes da educação inclusiva.

Um estudo realizado por Nhapuala (2014) assegura que alguns aspectos que não foram abordados na formação inicial possam ser incorporados em exercícios contínuos de interacção com o professor na e sobre a sua escola. Esta opção iria permitir que a formação contínua esteja orientada para problemas muito concretos com os quais ele se defrontará no seu quotidiano, o que certamente tornará instrumental, significativa e mais facilmente aplicável a aprendizagem daí decorrente.

Portanto, este tópico discutiu a problemática da formação de professores em matéria da educação inclusiva e ficou patente a percepção de ainda persistirem desafios na formação inicial dos professores, daí que o nosso entendimento é de que o desiderato da inclusão escolar de alunos com NEEA no ensino regular somente será efectivado se a deficiente formação inicial ser permanentemente complementada pela formação contínua ou em exercício.

2.9 Inclusão Escolar de Alunos com NEE Auditivas nas turmas regulares

Frias (2010) citado por Gonçalves e Festa (2013) afirmam que a inclusão dos alunos com NEEA na escola regular deve contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz com as necessidades do aluno com NEEA; requer também elaboração de trabalhos que promovam à interacção em grupos na sala de aula e espaço físico adequado à

circulação de todos. A inclusão deve ocorrer, ainda que existam desafios, com garantia de oportunidades ao aluno com NEEA iguais às do aluno ouvinte.

A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais auditivas na escola deve ser equacionada prevendo uma educação apropriada às suas características e necessidades, tal como refere Correia (2008). O autor aponta igualmente que estes alunos devem ser inseridos numa moldura educativa que defenda os seus direitos e responda às suas necessidades específicas.

A participação do aluno com deficiência auditiva em sala de aulas requer que o educador conheça a importância de realizar novas estratégias e métodos de ensino que estejam apropriados à especificidade de aprendizagem deste aluno. O aluno com NEEA está na escola, então compete aos professores proporcionar condições favoráveis de mudanças e melhorias, visando alcançar o objectivo primordial da escola actual que é a promoção da inclusão escolar. (Gonçalves e Festa, 2013).

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 em alunos com deficiência auditiva. Adicionalmente, a escola tem o dever de repensar a cada momento da história acerca do tratamento a ser dispensado aos alunos com deficiência auditiva, no sentido da sua inclusão social (Correia, 2008).

Campbell (2009), por sua vez, descreve que os alunos com NEEA necessitam que a escola em particular e a comunidade, em geral, 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 auditiva professores altamente qualificados.

Do ponto de vista de Pacheco (2007) a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais auditivas, pressupõe envolver-lhes, oferecendo oportunidades de realização pessoal e social quer na comunidade local onde habitam quer na escola ou noutros locais onde eles possam esgrimir seus talentos inatos. Estes escondem talentos que só mais tarde são perceptíveis devido ao fraco convívio que elas têm com aqueles que os rodeiam.

Ainda Campbell (2009) apela para a mudança na 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.

Já na óptica da Paula (2004), os professores devem encontrar formas de assegurar, com sucesso, a educação de todos os alunos com deficiência auditiva, incluindo aqueles que apresentam incapacidades de audição graves, pois as escolas regulares são a bandeira da Educação Inclusiva, facto que implica, não somente, incluir estes alunos no sistema regular de ensino, mas dá-los respostas educacionais positivas.

Para Glat e Blanco (2007) como citados em Silva (2012), os professores devem estar metodologicamente preparados para responder às diversas dificuldades de aprendizagem que os alunos com NEEA apresentam, visto que muitas vezes estes alunos, mesmo frequentando a turma comum, ainda estão excluídos das actividades académicas.

Lorenz (1999) enfatiza que o professor valoriza a aprendizagem como esforço, e não como resultado. Envolvem os colegas, outros professores, os pais e/ou encarregados de educação demonstrando que podemos ensinar dando ferramentas para que todos os alunos desenvolvam o hábito de pensar, reflectir sobre as situações, fazer escolhas e determinar estratégias para solucionar problemas e que possam participar das decisões, sem ser apenas o objecto delas.

O objectivo principal do professor é aumentar a independência da criança, reduzir a ajuda, envolver os demais alunos nas actividades da classe e encorajá-los a ajudar o aluno com NEEA, reduzindo assim seu isolamento social. Uma boa estratégia para evitar a dependência é a troca de professor e assistentes, pois estes últimos quando trabalham exclusivamente com uma mesma criança, por longo tempo, pode relutar em aceitar outra. Nesse sentido, pais e professores devem estar vigilantes para o excesso de assistência oferecida ao seu filho na escola, *ibidem*.

De acordo com Damázio (2007, p. 21) “as propostas de atendimento a alunos com surdez, em escolas comuns devem respeitar as especificidades e a forma de aprender de cada um, não impondo condições à inclusão desses alunos no processo de ensino aprendizagem”.

Portanto, não é suficiente apenas formar professores para incluir os alunos com NEEA, é necessário sistematizar essa inclusão por meio de técnicas e estratégias de acção eficazes para melhor consecução da educação inclusiva propriamente dita.

2.10 Estratégias de Inclusão Escolar de Alunos com NEE Auditiva

As estratégias de inclusão escolar de alunos com NEE auditivas devem-se constituir como um projecto com características ou princípios bem definidos, que permitam ao longo do processo de implementação na escola, revisões, redefinições e redignificações (Beyer, 2006). Assim sendo, esta escola precisa ser um meio que possibilita que aluno com NEEA alcance patamares de desenvolvimento que justifiquem a sua inclusão na escola.

As estratégias de inclusão escolar de alunos com NEE auditivas apresentadas por Lima (2006) incluem construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da turma escolar e ser capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso, sem demarcações, preconceitos ou atitudes alimentadoras dos indesejáveis estigmas. Ao contrário, pondo em andamento na comunidade escolar, uma consciencialização crescente acerca dos direitos de cada um.

Orrico, Canejo e Fogli (2007) afirmam que é necessário o uso de estratégias e recursos didácticos apropriados. As paredes falantes facilitam ao aluno com NEEA a entender a aula em caso de o professor apresentar dificuldades na gesticulação.

Por outro lado, Ramos (2001) sintetiza afirmando que o aluno deve utilizar sempre que possível, um sistema de amplificação (prótese, aparelho FM, etc). É essencial que o professor esteja sempre em frente ao aluno para permitir a leitura labial, não devendo voltar-se para o quadro enquanto fala, ou passear de um lado para o outro à medida que explica um conteúdo ou tarefa; Deve falar pausadamente e de forma clara, recorrer-se a uma comunicação total.

Para Mantoan (1997), o atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas consiste em:

- ✓ Posicionar o aluno na sala de aula de forma que possa ver os movimentos do rosto (oro faciais) do professor e de seus colegas;
- ✓ Utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis: treinador de fala, tablado, softwares educativos, solicitar que o aluno use a prótese auditiva, etc;
- ✓ Promover a interpretação de textos por meio de material plástico (desenho, pintura, murais, etc.) ou de material cénico (dramatização e mímica);

- ✓ Utilizar um sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades e necessidades do aluno como é o caso de língua de sinais, leitura oro facial, linguagem gestual, etc,
- ✓ Falar com naturalidade e clareza, não exagerando no tom de voz;
- ✓ Quando utilizar o quadro ou outros materiais de apoio audiovisual, primeiro exponha os materiais e só depois explique ou vice-versa (ex. escreva o exercício no quadro ou no caderno e explique depois e não simultaneamente);
- ✓ Quando estiver a conversar com uma pessoa surda, pronuncie bem as palavras, mas não exagere. Use a sua velocidade normal, a não ser que lhe peçam para falar mais devagar;
- ✓ Ser expressivo. As expressões faciais, os gestos e o movimento do seu corpo serão boas indicações do que você quer dizer, em substituição ao tom de voz;
- ✓ Falar normalmente e, se perceber que ela não entendeu, use um sinónimo (carro em vez de automóvel, por exemplo).

Por outro lado, Dias, Silva e Braun (2007) como citados em Nunes (2013) enumeram estratégias de ensino e adaptações curriculares que podem favorecer a aprendizagem do aluno com NEEA inserido na turma regular. Dentre elas estão:

- ✓ A utilização de sinais, escrita, gestos naturais, dramatizações, desenhos, diagramas e mímicas como recursos visuais para facilitar a compreensão de textos e aulas expositivas.
- ✓ A verbalização de frases completas, não exagerando na articulação das palavras ou velocidade da fala.
- ✓ A realização de sínteses e resumos para favorecer a compreensão das informações abordadas, verbalmente.
- ✓ O uso de glossários ou listas de palavras que estarão incluídas nas actividades académicas.
- ✓ A alternância de actividades verbais com actividades motoras (brincadeiras e danças), diminuindo, assim, a fadiga causada pela atenção visual do aluno com necessidades auditivas.
- ✓ A organização de mesas em duplas ou quartetos de modo que os alunos se posicionem frente a frente, facilitando a leitura labial do aluno com necessidades auditivas.
- ✓ A adequação de critérios regulares de avaliação. Em outras palavras, a avaliação do conhecimento do aluno deve ser feita não apenas considerando sua produção escrita.

- ✓ Na avaliação da produção escrita do aluno com NEEA em língua portuguesa, é importante que:
 - a) o aluno tenha acesso ao dicionário ou ao intérprete;
 - b) maior relevância seja dada ao conteúdo;
 - c) forma da linguagem seja avaliada de maneira flexível.
- ✓ Eliminação de conteúdos secundários e a introdução de novos objectivos de ensino.

Deste modo, percebe-se que a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais auditivas, pressupõe envolvê-los não só efectivamente no processo de ensino e aprendizagem, mas também, oferta de oportunidades para a realização pessoal e social quer na comunidade onde estão inseridos quer na escola ou noutros locais onde possa demonstrar os seus talentos.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

Neste capítulo, procura-se demonstrar os contornos da pesquisa em torno da Inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares. De salientar que ela procurou analisar as Práticas Pedagógicas dos professores das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze, Província de Gaza. A pesquisa foi antecedida pelo estudo piloto realizado na Escola Primária Completa de Dingane conforme é referenciado na secção (3.5).

3.1 Abordagem metodológica

Do ponto de vista da sua natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada com uma combinação dos métodos quantitativo e qualitativo. Considerando os objectivos desta pesquisa, optou-se pela pesquisa descritiva e o procedimento técnico adoptado foi o estudo de caso.

A escolha desta metodologia baseia-se na perspectiva de Gil (1999), que considera a pesquisa qualitativa como aquela que propicia o aprofundamento das questões relacionadas ao fenómeno em estudo e das suas relações e a pesquisa quantitativa como a que recorre ao uso de técnicas estatísticas para os aspectos que podem ser quantificáveis. Referindo-se à pesquisa descritiva, o mesmo autor considera como aquela que permite descrever as características de uma determinada população ou fenómeno, estabelecendo relações entre variáveis do estudo.

Outra fonte de referência para a escolha desta metodologia foi a obra de Lakatos e Marconi (2003), que referem o estudo de caso como aquele que procura analisar e examinar de forma detalhada uma determinada situação. Assim, o estudo de caso foi considerado como a técnica mais apropriada centrando-se nas seguintes escolas: EPC de Muzamane; Manjacaze e Caip do Distrito de Manjacaze.

3.2 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

3.2.1 Técnicas de recolha de dados

Para a realização da pesquisa, optou-se pela combinação do método bibliográfico e documental, como técnicas de recolha de dados.

3.2.1.1 Análise bibliográfica

Na análise documental foram consultados livros, dissertações, teses e artigos científicos que abordam sobre a temática da inclusão e das Necessidades Educativas Especiais

3.2.1.2 Análise documental

A análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e económicas com as quais podem estar relacionados (Richardson, 1999).

Para tal, foram consultados documentos normativos e a legislação educativa que versam sobre a inclusão, tais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos de 1990; UNESCO (1994); Constituição da República de Moçambique de 2004; Planos Estratégicos da Educação (1999-2003; 2006-2010/11, 2012-2016), Lei 6/92 de 6 de Maio.

3.2.2 Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: questionário, entrevista semiestruturada e observação.

3.2.2.1 Questionário

Para Gil (1999), o questionário garante o anonimato dos respondentes e evita a exposição dos mesmos à influência do pesquisador. Este mesmo autor refere que, as perguntas do questionário podem ser: abertas e fechadas. Para este estudo foi considerado o uso deste instrumento por permitir trabalhar com um número grande de participantes num curto espaço de tempo permitindo também um tratamento mais fácil da informação recolhida. Este instrumento, com perguntas fechadas e de múltipla escolha foi administrado aos professores com vista a colher percepções relativamente às práticas pedagógicas para a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip do Distrito de Manjacaze.

O questionário, constituído por perguntas fechadas, foi construído de acordo com os objectivos específicos em blocos temáticos obedecendo à ordem lógica de elaboração das perguntas, com linguagem compreensível e tentando evitar interpretação dúbia e concentrando-se apenas nas perguntas relacionadas com os objectivos da pesquisa. Assim, a estrutura contém uma introdução onde são descritos os objectivos da pesquisa, bem como a garantia de confidencialidade e anonimato do inquirido.

3.2.2.2 Entrevista semi-estruturada

De acordo com Gil (1999) a entrevista semi-estruturada oferece a possibilidade do entrevistador esclarecer o significado das perguntas facilitando a compreensão das respostas e dando liberdade ao respondente de falar o que considera relevante sobre o assunto. Esta técnica foi aplicada aos gestores com a finalidade de averiguar as estratégias voltadas para a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip do distrito de Manjacaze.

3.2.2.3 Observação

Alarcão e Tavares (1987) afirmam que no contexto escolar, a observação é o conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco. Quer isto dizer que o objecto da observação pode recair num ou noutro aspecto: no aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, etc.

Foi utilizada esta técnica de recolha de dados essencialmente para descrever as práticas pedagógicas orientadas para a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze. Esta técnica permitiu com que a pesquisadora captasse informações relevantes e peculiares sobre a inclusão escolar de alunos com NEEA nas turmas regulares.

3.3 Universo populacional

De acordo com Lakatos e Marconi (2001, p.108) população “é um conjunto de indivíduos que partilham pelo menos as mesmas características em comum”. Nesta ordem de ideias a população do presente trabalho é constituída por um total de 1955 elementos dos quais 45 são professores, 06 gestores e 1904 alunos.

Na esteira de Lakatos e Marconi (2003, p.165) “A amostra é uma parcela convenientemente seleccionada do universo (população); é um subconjunto do universo”. A amostra do estudo é de 18 professores, 03 gestores e 08 alunos.

A selecção de amostra dos participantes do estudo consistiu na selecção de alunos com NEEA e respectivos professores e gestores. Dado ao facto de o número da amostra ser reduzido, optou-se pelo Estatístico Censo como tipo de método. Para Sass (2012. p. 133), o método Censo é definido como “a aferição de características específicas de um universo de objectos físicos e sociais, verificadas em todas as unidades ou elementos que compõem tal universo ou população”.

Abaixo seguem as tabelas das três amostras.

Tabela 1 - Amostra dos alunos observados

Nº	Sexo	Idade	Escola	Classe	Turma	Sala
01	M	13	EPC de Manjacaze	6 ^a	B	6
02	M	10	EPC de Caip	4 ^a	B	6
03	F	9	EPC de Caip	3 ^a	B	4
04	F	14	EPC de Muzamane	5 ^a	B	5
05	M	13	EPC de Muzamane	6 ^a	B	3
06	M	14	EPC de Muzamane	3 ^a	B	5
07	F	16	EPC de Muzamane	5 ^a	B	2
08	M	17	EPC de Muzamane	4 ^a	B	6

A tabela 1 diz respeito aos alunos observados. Estes perfazem um total de 8 alunos com NEEA dos quais 5 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino, distribuídos por três (3) escolas (EPC's de Manjacaze, Caip e Muzamane) frequentando a 3^a, 4^a, 5^a e 6^a classes, em turmas monolingues, razão pela qual a designação da turma (B) é a mesma para todas as classes.

Nesta tabela, os dados referentes à idade chamaram-nos atenção, visto que em função da classe que o aluno frequenta, há uma desproporcionalidade, isto é, há um atraso, o que é justificado pela necessidade educativa especial do aluno. A propósito desta constatação, Chambal (2007) considera que as diferentes instituições formadoras de professores não oferecem capacitação suficiente aos seus formandos para actuarem junto aos alunos com necessidades educativas especiais. Assinala-se que quando conseguem oferecer a capacitação, esta não corresponde às exigências de uma política de inclusão escolar, por estar calcada aos

modelos tradicionais, em que as dificuldades de aprendizagem desse aluno são atribuídas às suas características pessoais: a formação oferecida não responde à extrema diversidade da população escolar com deficiência.

Tabela 2 - Amostra dos professores

Nº	Código	Sexo	Idade	Escola	G. Académico	Tempo de serviço
01	P1	F	43	Manjacaze	Licenciatura	15 anos
02	P2	M	47	Caípe	Médio (7 ^a +3)	24
03	P3	F	29	Caípe	Básico (10 ^a +1)	5 anos
04	P4	M	30	Muzamane	Básico (10 ^a +1)	9 anos
05	P5	F	35	Muzamane	Sem formação	15 anos
06	P6	F	31	Muzamane	Básico (10 ^a +1)	7 anos
07	P7	F	28	Muzamane	Básico (10 ^a +1)	6
08	P8	M	33	Muzamane	Básico (10 ^a +3)	5 Anos
09	P9	F	29	Muzamane	Básico (10 ^a +1)	6 Anos
10	P10	F	34	Manjacaze	Básico (10 ^a +1)	6 Anos
11	P11	F	43	Manjacaze	Básico (10 ^a +3)	9 Anos
12	P12	M	39	Manjacaze	Licenciatura	12 Anos
13	P13	M	28	Manjacaze	Básico (10 ^a +1)	6 Anos
14	P14	F	41	Muzamane	Básico (10 ^a +1)	7 Anos
15	P15	M	46	Manjacaze	Licenciatura	10 Anos
16	P16	M	33	Muzamane	Básico (10 ^a +1)	9 Anos
17	P17	M	28	Muzamane	Básico (10 ^a +1)	3 Anos
18	P18	F	37	Muzamane	Básico (10 ^a +1)	5 Anos

A tabela 2 é referente aos professores que possuem turmas com alunos com NEEA. Das variáveis identificadas, não foi possível apurar uma variável que justificasse o critério de selecção do professor para a leccionação a turmas que existisse alunos com NEEA. No nosso entender, considerou-se a experiência acumulada na carreira docente, bem como as formações contínuas e capacitações dos professores, que, de forma esporádica, se têm beneficiado.

Tabela 3 - Amostra dos gestores escolares

Nº	Código	Sexo	Idade	Instituição	G. Académico	Tempo de serviço	Função
01	Ma	M	39	UP/Gaza	Licenciatura	19 Anos	Pedagógico
02	Ca	M	41	IFP/Inhamisua	10 ^a +2	19 Anos	Director
03	Muza	F	43	IFP/inhamissa	7 ^a +3 (Médio)	21 Anos	Pedagógico

De acordo com a tabela 3 a amostra foi caracterizada de acordo com sexo, idade, nível académico, tempo de serviço e função desempenhada. Com base na amostra, constatou-se que, dois (2) dos inquiridos são do sexo masculino, com 19 anos de serviço, uma (1) inquirida do sexo feminino, com 21 anos de serviço. Quanto ao nível académico, um (1) possui o nível de licenciatura, dois (2) com formação de professores do nível médio e básico ($10^a + 2$ e $7^a + 3$), respectivamente.

Os dados permitem-nos aferir que, ao nível do distrito de Manjacaze, não tem havido a uniformização de critérios para a nomeação do gestor escolar, visto que, o grau académico não é uniforme.

A tabela ilustra que a gestora da escola de Muzamane tem baixo nível académico comparativamente aos gestores das duas escolas. Apesar disso, ela possui muitos anos de experiência. Logo, embora ocupe cargo de chefia, ao longo do tempo, não actualizou o seu nível académico, como se não houvesse relação com a gestão escolar e com a abordagem da educação inclusiva em particular.

3.4 Procedimento para a recolha de dados

O procedimento de recolha de dados obedeceu as seguintes fases:

- i) Na primeira fase, deu-se o início da recolha de dados e partilha de informações sobre os objectivos da pesquisa. Nesta fase, foram estabelecidos os primeiros contactos com os responsáveis do sector da educação a nível da Direcção Provincial de Gaza, anexo 2.

Analisados os dados (anexo 3), a pesquisadora deslocou-se ao Distrito de Manjacaze (vide anexo 4), visto que, comparativamente aos demais distritos, este possuía o maior número de alunos com NEE auditivas;

- ii) A segunda fase foi marcada pela partilha de informações referentes à Zona de Influência Pedagógica (ZIP) de Dingane (EPC's de Caip, Muzamane, Manjacaze) - vide os anexos 5, 6 e 7) que detinha o maior número de alunos com NEEA matriculados no ensino primário;

- iii) A terceira fase decorreu em 3 semanas, sendo que na primeira semana dirigimo-nos às três escolas. Chegados na secretaria da escola, encaminharam-nos ao director pedagógico com vista a autorização para a realização da pesquisa. Ainda na primeira semana, fez-se o agendamento das sessões das entrevistas, administração dos inquiridos por questionário e assistência às aulas (observação).

Na segunda semana, iniciou-se a recolha de dados propriamente dita. A primeira escola foi a EPC de Muzamane. Este processo ocorreu em 5 dias, sendo que no primeiro dia foi aplicada a entrevista ao gestor da escola, seguido pela administração de inquéritos aos professores e por fim, observação de aulas conforme ilustra a tabela 1.

Na terceira semana, os dados foram recolhidos na EPC de Caip. Este processo ocorreu em 3 dias, sendo que no primeiro dia foi aplicada a entrevista ao gestor da escola, seguido pela administração de inquéritos aos professores e por fim, observação de aulas tal como se poder notar na tabela (1).

E por fim, foram recolhidos os dados na EPC de Manjacaze. Este processo ocorreu em 2 dias, sendo que no primeiro dia foi aplicada a entrevista ao gestor da escola, seguido pela administração de inquéritos aos professores e por fim, observação de aulas de acordo com a tabela 1.

De salientar que as sessões decorriam nos dias úteis de semana. As entrevistas decorreram nos gabinetes dos gestores. Os questionários foram administrados na sala dos professores e por fim a assistência de aulas.

Como forma de evitar-se os eventuais adiamentos, nas vésperas de cada sessão, efectuava-se a ligação telefónica para o director adjunto pedagógico. Ao início de cada sessão, a pesquisadora recordava aos participantes sobre os objectivos da pesquisa. Os dados foram gravados com o recurso ao telemóvel. Após a apreciação das gravações e leitura cuidadosa dos registos, fez-se a transcrição fiel das entrevistas, agrupamento das respostas dos professores e dados observados das três escolas.

No final de cada sessão, havia oportunidade para os participantes se expressarem como se sentiram, bem como acrescentarem, esclarecerem ou mudarem alguma ideia referida. Solicitava-se, também, que procedessem com sugestões e críticas em relação ao decurso das actividades, caso desejassem. Encerrava-se com agradecimentos finais e recordava-se a categoria e data do encontro subsequente.

- iv) A quarta e última fase consistiu na elaboração do relatório final das actividades de pesquisa, onde foram discutidos e fundamentados os dados com base na literatura consultada.

3.5 Validade e fiabilidade dos instrumentos

A validade e fiabilidade é um processo que consiste em testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do “universo” ou da amostra, antes de ser aplicado definitivamente, cujo objectivo é verificar até que ponto esses instrumentos têm, realmente, condições de garantir resultados isentos de erros (Lakatos & Marconi 2003, p.167).

A execução do estudo-piloto, segundo Yin (1989), ajuda o investigador a refinar os seus procedimentos de recolha e registo de dados e propicia uma oportunidade de testar os procedimentos previstos.

Vogt (1993) sustenta a posição dos autores supracitados afirmando que o estudo-piloto é um teste preliminar ou estudo para experimentar os procedimentos e descobrir problemas antes do estudo principal começar.

O estudo piloto foi realizado na Escola Primária Completa de Dingane conforme ilustra o (Anexo 8) localizada no Distrito de Manjacaze, na qual administrou-se o inquérito por questionário aos professores e alunos, (Apêndices 1 e 2).

No que concerne aos alunos, o instrumento acima mostrou-se inadequado, dado ao facto de os mesmos não possuírem o domínio de leitura e escrita, daí que para o estudo final, optou-se pelo guião de observação (vide o apêndice 3) como técnica de recolha de dados.

No questionário administrado aos professores havia perguntas ambíguas e repetidas, facto que implicou a sua revisão e reformulação tendo em conta os objectivos específicos do trabalho, vide (apêndice 4).

Em relação aos guiões de entrevista semiestruturada dos gestores, (apêndice 5) antes de serem aplicados aos gestores escolares foram submetidos a um docente da disciplina de Metodologia de Investigação Científica e da disciplina da Educação inclusiva, a fim de avaliarem a sua coerência. Nesta ordem de ideias, em função dos objectivos específicos, reformulou-se o guião de entrevista, vide (apêndice 6).

3.6 Técnicas de análise e tratamento de dados

Para a análise e tratamento dos resultados recolhidos via entrevista semi-estruturada foi usada a técnica de análise do conteúdo. Segundo Bardin (2002), a análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem como objectivo enriquecer a leitura ultrapassar as incertezas, extraindo conteúdos por trás da mensagem analisada.

Para a análise dos dados obtidos por meio de questionário, recorreu-se ao programa de “Microsoft Office Excel”, que permite a tabulação de dados. Marconi e Lakatos (2003) referem que a tabulação é a disposição dos dados em tabelas, possibilitando maior facilidade na verificação das inter-relações entre eles. É uma parte do processo técnico de análise estatística, que permite sintetizar os dados de observação, conseguidos pelas diferentes categorias e representá-los graficamente.

3.7 Questões éticas

Para a realização do estudo, a pesquisadora solicitou as credenciais no Registo Académico da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) a fim de submeter em todos os sectores abrangidos pelo estudo.

Antes da administração do questionário, bem como da aplicação da entrevista, os participantes do estudo foram informados acerca dos objectivos do estudo, pelo que nenhum deles fez parte do mesmo por obrigação e nem coacção. (Vide o apêndice 7 - carta de consentimento).

3.8 Descrição dos locais de estudo

3.8.1 Escola Primária Completa de Muzamane

A escola foi construída no ano de 1935. Localiza-se no Posto Administrativo Sede na Localidade de Muzamane, a 7 km do Serviço Distrital de Educação Tecnologia e Juventude, (SDEJT). A escola possui as seguintes infra-estruturas: 7 salas de aulas com rampas, 1 bloco administrativo (onde funciona a secretaria, o gabinete do Director e o gabinete do Director adjunto da Escola (DAE). A escola lecciona do 1º ao 3º Ciclos (1ª a 2ª; 3ª a 5ª; 6ª a 7ª Classes, sendo 2 turmas para cada classe), no regime Laboral. No presente ano, a escola tem inscrito cerca de 600 alunos, sendo que 408 são alunos do EP1 e 192 do Ep2 assistidos por um universo de 15 professores. A escola tem um funcionário não docente (uma senhora, agente de serviço que responde pela secretaria).



Figura 1 - Escola Primária Completa de Muzamane

3.8.2 Escola Primária Completa de Manjacaze

A escola dista a 300 metros dos SDEJT. Localiza-se no Bairro cimento, Avenida Samora Machel. A mesma foi construída em 1972. No que diz respeito a Infra-estruturas, possui 8 salas com rampas (1 pavilhão com 4 salas, 2 pavilhões com 2 salas cada); 1 bloco administrativo (infra-estruturas pertencentes à Geração Biz, tendo sido ocupada pela escola, porque estes pararam com as actividades) onde funciona a secretaria, o gabinete da Directora, o gabinete do DAE; tem ainda um campo para a prática de actividades desportivas; muro de vedação e uma cantina escolar.

A escola lecciona os três ciclos (1^a a 2^a; 3^a a 5^a; 6^a a 7^a Classes) em dois turnos, Manhã/tarde. Tem 10 turmas do EP1 e 5 do EP2. Quanto ao efectivo escolar, no presente ano a escola matriculou 714 alunos, sendo que 473 alunos são do Ep1 e 241 são do Ep2. A escola tem 16 professores, e 5 Funcionários não docentes; destes um chefe da secretaria, duas técnicas administrativas e uma professora que faz trabalhos moderados e um guarda (pago pelos encarregados de educação).



Figura 2 - Escola Primária Completa de Manjacaze

3.8.3 Escola Primária Completa de Caip

A escola dista a 3 km do SDEJT e está localizada no Bairro 25 Setembro; Rua Armando Emílio Guebuza. A mesma foi construída em 2007 como Escola Técnica, mas por falta de fundos foi transformada numa escola de Ensino Geral. No que diz respeito às infra-estruturas, a escola é composta por 1 pavilhão com 3 salas; 1 pavilhão que tinha sido concebido para oficinas com 2 salas; um pavilhão que era para refeitório com 1 sala; 1 pavilhão que era para dormitório masculino funcionando com 1 sala e um pavilhão que tinha sido concebido para dormitório feminino não concluído por falta de fundos, portanto a escola funciona com 7 salas de aulas; a escola possui ainda um bloco administrativo (Onde funciona o gabinete do Director, do DAE e a secretaria).

A escola lecciona do 1º ao 3º ciclos (1ª a 2ª; 3ª a 5ª; 6ª a 7ª Classes, sendo 2 turmas para cada classe à excepção da 7ª Classe com 1 turma). O regime é laboral; a escola funciona com 10 turmas do Ep1 e 3 do Ep2; o efectivo de alunos é de 590. Destes 468 são do Ep1 e 122 alunos do Ep2, orientados por 14 professores e, com um universo de 3 funcionários não docentes (1 chefe da secretaria e 2 senhoras trabalhando como pessoal de apoio).



Figura 3 - Escola Primária Completa de Caip

CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Este capítulo dedica-se à apresentação e análise de resultados obtidos na pesquisa nas EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze, Província de Gaza. Para o processo da análise dos dados, recorreu-se aos objectivos específicos do trabalho, confrontando-as com a revisão de literatura. As mesmas foram analisadas à luz da técnica de análise de conteúdo e a ferramenta estatística denominada Microsoft Office Excel 2010.

4.1 Verificação da forma como os professores asseguram a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze

Para o efeito de observação nas turmas onde há alunos com NEEA, conforme se descreveu na Tabela 3, consideraram-se as seguintes variáveis: Lugar para sentar; Estratégias/Formas de interacção; Participação do aluno; Interacção professor/aluno; Interacção aluno/aluno; Feedback e Recursos didácticos.

Lugar para sentar

Primeira carteira, à frente, na primeira fila ou na fila do meio para melhor acompanhar os gestos e ao lado de um aluno ouvinte (amiga ou escolhido pelo professor) para o ajudar caso seja necessário.

Em relação a variável: *Lugar para sentar*, observou-se que, em toda as turmas, os alunos com NEEA sentam-se nas primeiras carteiras, diferenciando-se da posição: frente, meio e ao lado. De acordo com Mantoan (1997), o atendimento de Necessidades Educativas Especiais em Alunos com Deficiência Auditiva consiste em posicionar o aluno na sala de aula de forma que possa ver os movimentos do rosto (movimentos orofaciais) do professor e de seus colegas;

No nosso entender, esta forma de proceder (colocar o aluno à frente e na primeira fila) tem sido uma prática “errada” pois, o aluno com NEEA, dada essa deficiência ou limitação, não deve se sentir na obrigação de sentar num lugar específico e conseqüentemente não ter acesso a outros lugares. Isto não é inclusão mas sim prática discriminatória baseada na deficiência.

Como forma de garantir a inclusão escolar nas turmas regulares conforme o desiderato moçambicano é necessário que as escolas invistam na aquisição de recursos materiais e humanos de maneira que a inclusão seja garantida logo na entrada da escola e não simplesmente na sala de aulas.

No que diz respeito às **Estratégias/Formas de interacção**, foram observadas as seguintes:

- ✓ Registo da correcção do Trabalho Para Casa, (TPC);
- ✓ Revisão da aula anterior;
- ✓ Orientação do registo, controle e correcção de erros (recorrendo às paredes falantes) do tema da aula;
- ✓ Orientação (respeitar a pontuação) para a leitura;
- ✓ Controlando e situando o aluno durante a leitura colectiva;
- ✓ Perguntas feitas pelo professor e respostas dadas oralmente e por escrito ora de forma voluntária ora por indicação do professor;
- ✓ Repetição de respostas dadas pelos colegas da turma por solicitação do professor;
- ✓ Controle e certificação permanente do acompanhamento e da percepção da aula;
- ✓ Controle do registo correcto das actividades dadas pelo professor e sua correcção recorrendo à labialização.
- ✓ Controlo do registo correcto do resumo da aula;
- ✓ Indução levando o aluno ao resultado esperado;
- ✓ Preparação da folha para prova, registo das perguntas, explicação e realização da prova.

Relativamente às *Estratégias/Formas de interacção*, os alunos com NEEA recebem um tratamento igual aos alunos ditos normais, desde a leccionação dos conteúdos, orientação para a realização dos trabalhos de casa, correcção e resolução no quadro.

No nosso entender, há inclusão de alunos com NEEA nas tarefas colectivas e havendo necessidade da correcção, não tem havido exclusão. Todos têm oportunidade de fazê-la. Ademais, quando o professor se apercebe que o aluno com NEEA enfrenta dificuldades de compreensão, opta em escrever o apontamento no quadro ou se aproxima a fim de verificar o caderno.

Apesar de os professores não possuírem uma formação inicial em educação inclusiva, eles adoptam estratégias e formas de interacção, visando a inclusão dos mesmos. Tal como refere Pires (2008), para o aluno se sentir incluso precisa fazer parte da comunidade escolar, isto é, sentir-se tão apreciado quanto todos os outros. Ele defende que o professor pode auxiliar nesse processo, não precisa especializar-se para isso, mas sim precisa estar comprometido com a aprendizagem de seus alunos e ter iniciativa para buscar o conhecimento e os recursos necessários.

Carvalho (2004) sublinha que não são as normas que estão no papel que incluem no ensino regular, o aluno com NEE, são as boas práticas na sala de aula, a atitude emancipadora do professor, o amor, carinho humano, a valorização da pessoa como ser humano igual a outro ser humano em todos os contextos da vida social. Isso é tarefa essencial do professor.

Participação do aluno

A aula é o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor orienta e estimula o processo de ensino em função da actividade própria do aluno no processo de aprendizagem.

Da observação feita, notou-se que durante a aula os alunos:

- ✓ Voluntariam-se para dar respostas às actividades determinadas pelo professor;
- ✓ Respondem às perguntas por ele dirigidas;
- ✓ Lêem o texto, individual e colectivamente por solicitação do professor;
- ✓ Apresentam exemplos elucidativos do meio onde estão inseridos;
- ✓ Contam bolas para transformar em números;
- ✓ Respondem, oralmente e por escrito, no quadro às actividades dadas.

O aluno com NEEA participa na aula por iniciativa própria e as vezes por indicação do professor. A participação tem sido oral e escrita. A oral manifesta-se por meio de leitura e respostas às perguntas colocadas pelos professores e quanto à escrita é por meio de resolução de exercícios quer no caderno quer no quadro.

De referir que nem todos os professores respeitam a diversidade, ritmos e estilos de aprendizagem de cada aluno. Numa das turmas, a professora ficou impaciente quando um aluno com NEEA tentava responder oralmente à questão colocada e tendo cortado o fio de pensamento, solicitando outro aluno “ouvinte” para responder rapidamente.

Face a constatação relatada, entendemos que a efectiva garantia da inclusão escolar de alunos com NEE nas turmas regulares, ainda é um desafio que perpassa a aquisição de materiais didácticos. Há necessidade de o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano na qualidade do pelouro da educação investir na sensibilização dos actores que operam na área da educação, sobretudo os professores e gestores escolares.

Cruz (2012) afirma que as crianças com as necessidades educativas especiais se desenvolvem apenas num ritmo mais lento no que diz respeito à área de aprendizagem em que se encontram, quando, comparativamente com as crianças ditas normais. O seu desenvolvimento

depende das interacções com o meio em que estão inseridas, que será tanto mais enriquecido quanto maior for a importância que se der à participação da criança desde o seu nascimento.

Berro et al (2008) como citado em Feijão (2014) advoga que o professor reflexivo deve ser capaz de ajudar o aluno a ter pensamento independente, introduzir novas reflexões, análises e formas de relacionamento e dar apoio no desenvolvimento da linguagem oral.

Interacção aluno-aluno

Neste âmbito, procurou-se avaliar o comportamento do aluno durante a aula, tendo-se categorizado a interacção em:

- ✓ Boa (afecto da turma, em particular, da colega de carteira);
- ✓ Sem nenhuma interacção (falta de acolhimento, carinho dos colegas, aluna acanhada, deprimida);
- ✓ Boa (no acto da resolução das tarefas trocava impressões com o seu colega de carteira);
- ✓ Relação louvável (no decurso da aula, o professor fomentava esta relação solicitando a turma para de forma humilde, amigável e simpática, ajudar o colega quando cometesse erros).

A interacção entre os alunos com NEEA e os ditos normais, no geral, é boa. Eles têm-se relacionado, amigavelmente, com os demais colegas e com ajuda dos professores. Não obstante, um caso presenciado que revela uma apatia e indiferença por parte de alguns colegas, facto que deixou a aluna acanhada e deprimida, o que denota a falta de acolhimento.

Tal como referimos, a efectiva garantia da inclusão escolar nas turmas regulares ainda é um desafio. Logo, é perceptível que nem todos os colegas têm sensibilidades de acolher e relacionar com alguém que a priori é diferente.

Face a esta observação, Brzezinski (1998) como citado em Nunes (2013) defende que a educação escolar se torna bastante importante quer na vida social, na cultura, no trabalho e no convívio com a sociedade. A escola inclusiva não é só uma educação de qualidade para todos, como muda as atitudes preconceituosas da nossa sociedade, em relação às pessoas com necessidades educativas especiais. A escola deve integrar aluno-aluno, aluno-professor,

professor-aluno e professor-professor, respeitando os saberes, valores e atitudes, de todos os alunos quer sejam com deficiência igualmente.

Ainda em torno da constatação, Booth e Ainscow (2000) como citados em Ferreira (2011) advogam que a cultura inclusiva possibilita a criação de uma comunidade escolar segura, acolhedora, colaborativa e estimulante na qual cada sujeito é valorizado. Esses valores devem ser partilhados por toda a comunidade escolar (estudantes, familiares, membros do conselho da escola, professores, funcionários e gestores).

Feedback

O feedback faz parte dos momentos que caracterizam uma aula e visa medir o grau da compreensão do aluno. A partir da observação feita, notou-se:

- ✓ Certificação da veracidade das respostas por eles dadas e, reforçadas, posteriormente, pelo professor que não se esquece de elogiar ao aluno com NEEA pelas respostas certas;
- ✓ Correção, reforço oralmente e por escrito das respostas dadas;
- ✓ Perguntas e respostas orais, corrigidas tanto pelo professor como pelos colegas consubstanciando o feedback participativo.

Com a variável, *feedback*, procurou-se observar se os professores davam ou não atenção aos alunos com NEEA em relação a tarefa que lhes mandavam realizar. Desta observação, notou-se que, comparativamente aos alunos ditos normais, não há diferença na forma de tratamento. Após a resolução da tarefa, os professores certificam a veracidade das respostas e procedem à correção. Havendo necessidade, reforçam a resposta, oralmente ou por escrito.

De salientar que a comunicação não tem sido eficaz, entendemos que há necessidade de haver intérpretes em línguas de sinais nas turmas regulares como forma de contribuir na efectiva inclusão escolar.

De acordo com Lima (2006), constituem estratégias de inclusão escolar, estabelecer e aplicar no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da turma escolar ser capaz de atender os alunos, cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso, sem demarcações, preconceitos ou atitudes alimentadoras dos indesejáveis estigmas. Ao contrário, pondo em

andamento na comunidade escolar, uma consciencialização crescente acerca dos direitos de cada um.

Recursos didáticos

A leccionação no contexto de turmas inclusivas requer a adopção de certos recursos didáticos. Feita a observação, notou-se que como recurso didático utilizam:

Paredes falantes

Os recursos didáticos utilizados são somente as paredes falantes. Logo, há pouco uso de recursos didáticos, o que legitima a abordagem de Brandão (2001) citado por Feijão (2014) ao referir que os docentes não se sentem preparados para responder à inclusão de crianças com NEEA no ensino regular, estes sentem-se inseguros devido à ausência de recursos para a realização do seu trabalho em sala de aula.

Orrico et al (2007) afirmam que é necessário o uso de estratégias e recursos didáticos apropriados. As paredes falantes facilitam ao aluno com NEEA a entender a aula em caso de o professor apresentar dificuldades na gesticulação.

4.2. Descrição das estratégias de ensino adoptadas pelos professores visando a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze

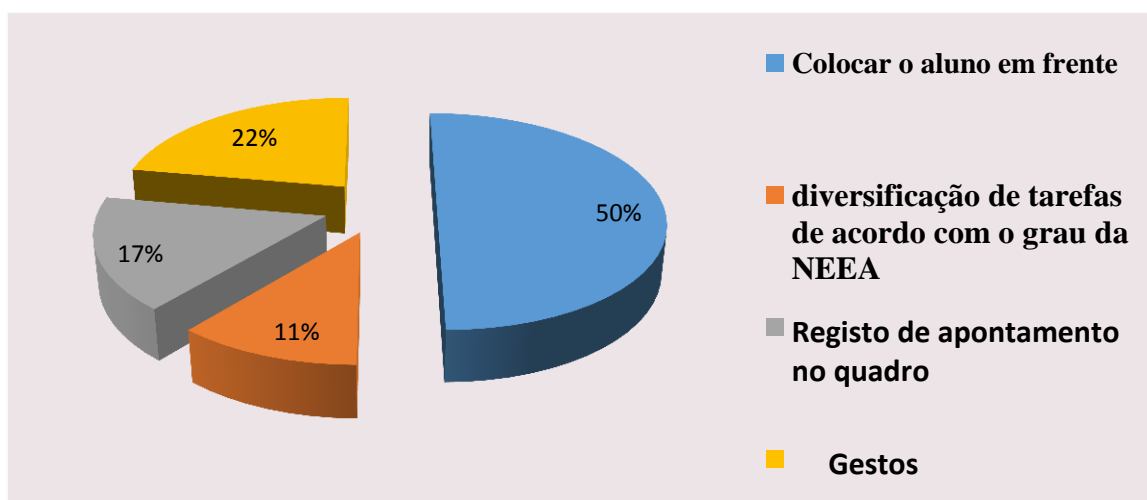


Gráfico 1 - Estratégias de ensino

A inclusão de alunos com NEEA é um processo que exige a adopção de certas estratégias por parte de professores. Partindo desta premissa, procurou-se saber que tipo de estratégias os professores têm adoptado durante a leccionação tendo em conta a existência de alunos com NEEA.

Conforme ilustra o gráfico 1, se pode entender que os professores adoptam vários tipos de estratégias. A maioria dos participantes, neste caso, 9 (50%) apontam que tem optado em colocar os alunos com NEEA em frente, 4 (22%) pautam por gestos e 3 (17%) registam o apontamento no quadro, 2 (11%).

O posicionamento adoptado pela maioria dos inquiridos coaduna com o do Ramos (2001) ao afirmar que é essencial que o professor esteja sempre em frente ao aluno para permitir a leitura labial, não devendo voltar-se para o quadro enquanto fala, ou passear de um lado para o outro à medida que explica um conteúdo ou tarefa; Deve falar pausadamente e de forma clara, recorrer-se a uma comunicação total.

Apesar de a maioria dos inquiridos bem como a abordagem de Ramos (2001) indicar que a colocação do aluno com NEEA na primeira fila da turma se afigura como uma das estratégias assertiva da inclusão escolar, nós discordamos com este posicionamento pois nas turmas regulares a inclusão deve ser garantida em qualquer lugar, independentemente da posição onde o aluno se encontrar, sejam nas cadeiras da frente sejam de traz.

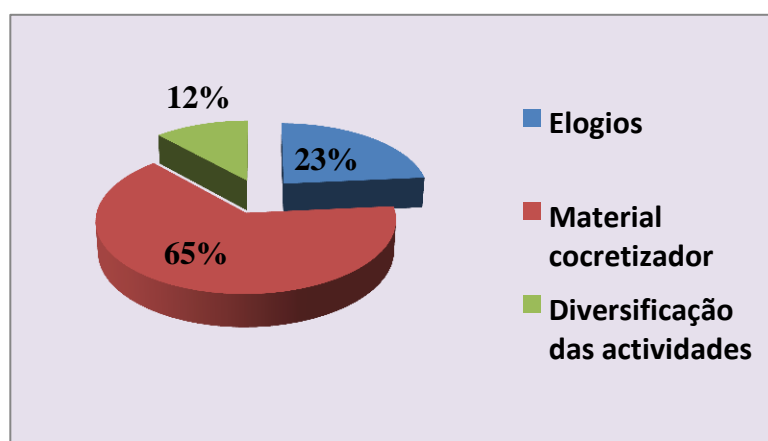


Gráfico 1 - Estratégias para manter os alunos interessados na aula

Os alunos com NEE normalmente são poucos numa turma regular e sucede que se têm mostrado desinteressados devido a vários desafios da educação inclusiva em Moçambique, tais como: formação dos professores, recursos didácticos e pedagógicos, rampas, etc. Diante desta realidade, o professor é chamado a conceber estratégias visando a criação de interesse a esse grupo de alunos. Nesta ordem de ideias, com a pergunta 2 procurou-se saber que tipo de estratégia o professor adopta para esse fim.

À semelhança dos métodos de ensino, várias estratégias são adoptadas pelos professores. Onze professores (65%) dos inquiridos apontaram o uso do material concretizador 4 (23%) optaram por elogios e 2 (12%) dos inquiridos escolheram a opção que diz diversificação das actividades. Neste contexto, Sánchez (2005) refere que para que haja uma inclusão escolar efectiva nas escolas, o professor deve ter conhecimentos pedagógicos, que lhe permitam criar instrumentos de diferenciação pedagógica, que passa por organizar as actividades e as interacções, de maneira a que cada aluno se depare regularmente com situações didácticas enriquecidas para ele, adequadas às suas características, interesses, necessidades e saberes. Ademais, o professor tem que agir como investigador, desencadeando uma atitude reflexiva e crítica sobre todo o Processo de Ensino-Aprendizagem.

Analisadas as respostas apresentadas, percebe-se que o recurso ao material concretizador como uma estratégia para prender a atenção dos alunos, se pode compreender como positiva uma vez que os alunos com NEEA, dada a limitação de audição, a visão é o principal sentido sensorial que recorrem para poderem se comunicar e aprenderem em particular.

4.3 Discussão das práticas pedagógicas dos professores orientadas para a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze.

No presente trabalho as práticas pedagógicas são operacionalizadas pelas seguintes dimensões: Planificação; recursos didácticos; métodos de ensino e instrumentos de avaliação.

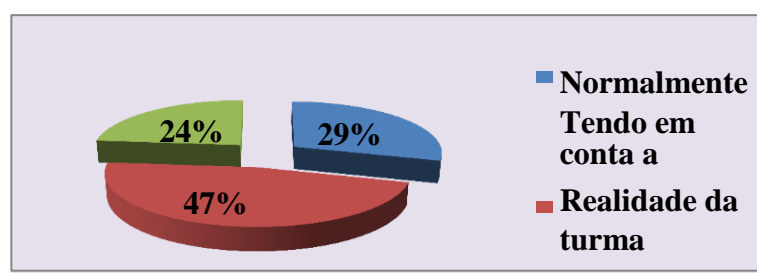


Gráfico 2 - Planificação das aulas para inclusão de alunos com NEEA

No que diz respeito a dimensão: *planificação*, salienta-se que é a primeira dimensão que é levada em consideração para o decurso eficaz do PEA. Assim que os professores leccionam em contexto de turmas inclusivas, procurou-se saber como era feita a planificação de aulas de forma a garantir a inclusão de alunos com NEEA no contexto das turmas regulares.

Analisado o gráfico 3, percebe-se que os inquiridos divergem em relação às respostas apresentadas. 8 Professores (47%) dos inquiridos escolheram a opção que revela que a planificação é feita tendo em conta a realidade da turma, 5 (29%) afirmaram planificar as aulas normalmente, e 4 (24%) aplicam outras formas de planificar as aulas, de modo a incluir os alunos com NEEA.

Concordamos com a percepção dos inquiridos, pois nas turmas regulares, isto é, onde há alunos ditos normais e alunos com NEE, os professores devem planificar a aula consoante o tipo de alunos que compõem a sua turma. Ferreira (2021) afirma que, ao longo da planificação de aulas, a serem ministradas no ensino inclusivo, deve-se ter em conta a questão da adaptação curricular dos conteúdos, de acordo com a especificidade de cada aluno. O autor salienta que os docentes deverão empregar como vias ou medidas específicas de atenção à diversidade no processo ensino - aprendizagem e dirigem-se aqueles alunos ou grupo de alunos, que apresentam diversos tipos de dificuldades no seu processo educativo.

Costa, Moreira e Seabra (2015) apontam a importância de compreender, de antemão, o processo de inclusão escolar, de modo a estabelecer as estratégias e os recursos a serem utilizados. Também apontam a importância da equipa escolar composta por professores e profissionais da educação especial, a fim de possibilitar a discussão e reflexão em equipa sobre a prática pedagógica e situações do cotidiano escolar, bem como de orientações mais específicas.

A questão sobre a planificação foi igualmente colocada aos gestores a qual procurava saber se durante a planificação e orçamentação das actividades se tem tomado em conta a existência de alunos com NEE auditivas na escola.

As respostas apresentadas pelos gestores são divergentes. Embora os gestores acolham o aluno com NEEA, nota-se que nem todos os gestores são sensíveis às limitações e à diversidade dos seus alunos. Esta percepção foi construída a partir das respostas abaixo:

G1. Temos tido em conta. Ex. Para o caso de crianças vulneráveis que precisam de apoio, na planificação temos contemplado para apoiá-las. Nas NEE auditivas como não temos casos pesados (são casos em que a criança não tem problemas profundos de audição) desse tipo de crianças não chegamos a incluir porque são crianças que vêm de famílias que podem atender as NEEA de suas crianças. Porém, são inclusos nas actividades de limpeza e, quando o ano começa informamos a todos os intervenientes (professores,

guardas, serventes) na escola quantos e quais os alunos com NEE e em que turmas estão para em conjunto sabermos como interagir com eles.

G2. Não. O fundo de que a escola se beneficia não inclui os alunos com NEE, em particular as NEEA, mas os alunos são todos integrados em todas actividades, por exemplo no desporto, cultura, etc.

G3. Sim, temos em conta. Com o Fundo de Apoio Directo às Escolas (ADE) compramos material para crianças vulneráveis e oferecemos material escolar para crianças com NEEA, mas não direccionamos para estes pois estão contemplados neste fundo as crianças vulneráveis.

1. Que recursos didácticos a escola dispõe para o atendimento dos alunos com NEEA?

As respostas dadas pelos gestores referem que os recursos didácticos disponibilizados pela escola são os que aparecem descritos no fundo de ADE: livros, mapas e material concretizador e as paredes falantes (como se pode ver nas fotos de observação de aulas no apêndice 8). Logo, importa salientar que os gestores não apostam na inovação, adaptação e flexibilização curricular, limitam-se a cumprir integralmente com as orientações emanadas nos documentos oficiais, apesar de a escola assim como o professor ambos gozarem de autonomia. Eis as respostas abaixo:

G.1 O material que temos são os livros, mapas, mas o material didáctico para o atendimento de alunos com NEEA não existe. O ADE disponibilizado já vem com uma orientação clara do que deve ser feito com o dinheiro, que tipo de material deve-se comprar para apoiar sobretudo as crianças vulneráveis.

G.2 Nenhum. Usamos imagens do livro, mapas e outros materiais concretizadores como pauzinhos para ensinar como subtrair e somar para o caso da 2ª Classe.

G.3 Os alunos estão inclusos nas turmas regulares, os professores fazem o que podem mas não temos recursos específicos para o seu acompanhamento. Para o aluno com NEEA o aproximamos nas primeiras carteiras e o professor deve esforçar-se em levantar o tom de voz, usar os gestos, paredes falantes e a labialização, só que, agora, com o uso de máscaras se torna difícil o uso deste procedimento.

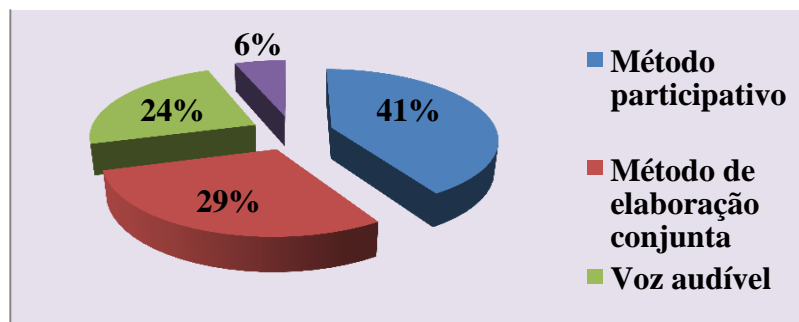


Gráfico 3 - Métodos de ensino usados na aula inclusiva

Para a garantia da inclusão de alunos com NEE na sala de aulas é necessário que o professor adote um certo tipo de método de ensino.

As respostas apresentadas pelos inquiridos indicam que não existe um só método através do qual se garante a inclusão. Tal como se pode observar no gráfico 3, maior percentagem dos inquiridos, ou seja, 7 (41%) usam o método participativo para tornar as aulas cada vez mais inclusivas; 5 (29 %) e 4 (24%) usam os métodos de elaboração conjunta e voz audível, respectivamente e 1 (6%) declarou que não usa nenhum dos métodos indicados.

Discordamos que o uso da voz audível seja um bom método para a inclusão de alunos com NEEA visto que há casos em que independentemente do tom que se usar, o aluno não capta o que é dito.

Em suma, cada professor adopta um método que se diferencia dos outros colegas. Mialaret (1976) afirma que cada professor adopta um método, introduzindo nas suas metodologias algumas diferenças por crenças pessoais, ou em função de variáveis que surjam na prática pedagógica. Para que o processo de ensino/aprendizagem seja positivo na sua prática docente, este deve ter uma noção concreta dos diferentes métodos de ensino e das respectivas estratégias indicadas para cada um deles.

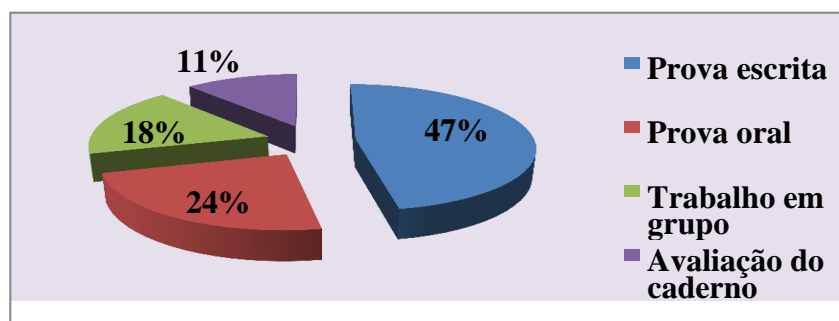


Gráfico 4 - Instrumentos de avaliação usados para alunos com NEEA

Tomando em consideração a abordagem de Alves (2018) ao afirmar que a avaliação que é aplicada aos alunos sem deficiência não pode ser a mesma destinada aos educandos

deficientes, pois estes requerem uma forma metodológica especializada, com a pergunta 5 procurou-se saber dos inquiridos, que instrumentos ou tipo de avaliação os professores têm adoptado para medir a aprendizagem deste grupo de alunos.

As respostas patentes no gráfico 4 indicam que não existe um único tipo (uma única forma) de avaliação que é aplicada aos alunos com NEEA. Os professores recorrem a vários tipos (formas) de avaliação mediante o grau da deficiência. Contudo, a maioria dos inquiridos, isto é, 9 (50%) escolheram a prova escrita (vide anexo 9) como sendo o tipo (forma) de avaliação predominante para este grupo de alunos. Não obstante, 4 (22 %) dos inquiridos afirmaram que usam a prova oral como forma de avaliar os alunos, e, 3 (17%) dos professores usam trabalho em grupo e 2 (11%) fazem a avaliação do caderno.

A prova escrita como instrumento preferido de avaliação dos alunos com NEEA é assertivo visto que dada a incapacidade de audição, a única habilidade que estes possuem é a escrita. Mesmo em contexto em que há intérprete em línguas de sinais, o professor é chamado a passar o apontamento no quadro. Este aspecto foi observado nas escolas abrangidas pelo estudo. Ademais, os professores recorrem ao material concretizador a fim de auxiliar a compreensão dos conteúdos por parte destes alunos.

4.4. Percepções dos gestores escolares e professores relativamente a efectiva garantia da inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze.

1. Como tem sido o processo de inclusão de alunos com NEEA na escola?

Partindo da realidade sobre os desafios encarados pelos gestores na efectiva garantia da inclusão escolar de alunos com NEEA nas turmas regulares, os mesmos foram questionados como tem sido esse processo.

A partir das respostas abaixo se pode depreender que o processo da inclusão não é efectivo, visto que há graduados que quando terminam o ciclo não têm a possibilidade de dar continuidade em níveis subsequentes. Por outro lado, apesar de a inclusão escolar constituir responsabilidade de todos actores educativos, um dos gestores atribui a tarefa ao professor. Esta percepção coaduna com a abordagem da Mandlate (2012) ao afirmar que não são as políticas que fazem a inclusão na sala de aula, é o professor. Enquanto este actor não estiver

preparado para encarar a diversidade dos alunos como ela é, não se pode esperar inclusão nas escolas.

Campbell (2009) assevera que é necessário que o professor mude a forma de ensinar, tornando mais atraentes os conteúdos a serem ministrados, não só integrando à 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 e conduzir o processo de ensino e aprendizagem mais direccionado às necessidades dos seus alunos. Abaixo as respostas dos gestores:

G.1 Estamos a lutar para que isso se concretize. Não é tarefa fácil, e pior com capacitações exíguas. Este ano temos apenas um aluno na 6ª Classe. E a tarefa é de sensibilizar todos os professores que passam por aquela turma no sentido de usar tudo o que está ao alcance, com vista a darem a atenção possível por forma a garantir a aprendizagem deste aluno.

G.2 Incluímos, embora terminado o ensino primário, estes não continuam. Nós, como escola, submetemos uma carta à Direcção Distrital para avaliar os projectos (serralharia, criação de galinhas, etc.) para dar continuidade aos alunos com necessidades educativas especiais, pois estes, depois da 7ª Classe não continuam os estudos.

G.3 É um processo complicado, porque há casos que não conseguimos identificar qual é o tipo de deficiência que o aluno tem. Não existe um técnico para ajudar na identificação das NEE. Solicitamos o encarregado para ajudar na percepção dos problemas do aluno e este oculta a verdade ou também não consegue explicar os problemas do educando dificultando, deste modo, o seu acompanhamento. Fazemos campanha com ajuda do conselho da escola para difundir a necessidade do acompanhamento dessas crianças, todavia alguns pais e/ou encarregados de educação não contribuem e são os primeiros a não depositar confiança na capacidade de aprendizagem de seus educandos, perdem a esperança ao ponto de, no caso das meninas, os pais prepararem casamentos prematuros.

2. Que critérios são usados na selecção de professores para a formação contínua?

A realidade encontrada nas três escolas é de que nem todos os professores possuem a formação em educação inclusiva. Tomando em consideração este aspecto, os gestores foram questionados sobre os critérios que usam para a selecção dos professores a se beneficiarem pela formação contínua.

As respostas variam conforme abaixo se pode notar. Contudo, os gestores 1 e 3 concordaram que são seleccionados os professores cujas turmas têm alunos com NEEA.

Discordamos com esse critério dado ao facto de não abranger a todos professores. No nosso entender, todos os professores, independentemente de ter ou não alunos com NEE nas suas turmas, são mercê da formação contínua, visto que a inclusão escolar não ocorre somente nas 4 paredes de sala de aulas, mas também em todo o recinto escolar, daí que ela deve ser vivenciada no quotidiano da escola.

Sobre o assunto, Mantoan (1997) advoga que, para que a inclusão se efective, é preciso um esforço efectivo, visando capacitar os professores para trabalhar com as diferenças, a diversidade, nas suas salas de aula. Este requisito deve ser colocado em prática nos cursos de formação de professores.

G1. Quando há formação contínua, a selecção é feita tendo como prioridade os professores que tenham nas suas turmas crianças com NEEA.

G.2 A selecção de professores é feita com base na maturidade e idoneidade, e achamos que o professor X pode trabalhar com esses alunos.

G.3 Todos têm direito à capacitação, mas nós mandamos os professores tendo em conta aqueles que têm maior número de alunos com NEEA e, numa outra oportunidade mandamos os outros.

3. Como avalia o processo de formação contínua de professores na educação inclusiva?

Nas três escolas, a formação contínua de professores em matéria da educação inclusiva não ocorre eficazmente, dado o facto de muitos formandos (professores), se beneficiarem destas formações, sem evidenciar algum tipo de conhecimento relativo a temática. Isso deve-se ao facto de muitos formandos terem tido contacto com a temática da educação inclusiva durante a formação inicial por meio de uma disciplina chamada NEE. E, neste período em que se encontram em exercício, não beneficiam de formações que lhes conferem competências genéricas e nem específicas para desenvolver práticas pedagógicas orientadas à inclusão de alunos com NEE.

A propósito deste cenário, Chambal (2007) considera que as diferentes instituições formadoras de professores não oferecem capacitação suficiente para os 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 aos modelos tradicionais, em que as dificuldades de aprendizagem desse aluno são

atribuídas às suas características pessoais. Em suma, a formação oferecida não responde à ampla diversidade da população escolar com deficiência.

G.1 Os professores deviam estar preparados para lidar com estas matérias no campo real. Fala-se de inclusão, mas, na verdade, não existem recursos humanos preparados para lidar com esta matéria. Há colegas que têm noção da educação inclusiva, porque tiveram a disciplina de NEE no ensino superior, mas somente tiveram por um semestre. Isso não é suficiente, daí que há necessidade de se promover capacitações permanentes específicas, porque, afinal de contas, esta questão de ensino é dinâmica, aquilo que se faz hoje pode não funcionar amanhã.

G.2 Negativo, gostaria de sublinhar que deve ser frequente, porque durante a formação inicial só se lecciona a disciplina das NEE de forma superficial e, no terreno, depara-se com diferentes tipos de NEE.

G.3 A nível da ZIP, mesmo a nível do distrito, não tem havido formações contínuas. Desde que tivemos em 2013 -2015 em que participava um professor que aperfeiçoava o braile para trabalhar com crianças com deficiências visuais, de lá para cá, nunca tivemos essas capacitações. Este ano, por exemplo, houve, mas não foi para todas as escolas, mas todas as escolas precisam e não sabemos quais foram os critérios de selecção. Um professor sozinho, não pode formar-se para esta área.

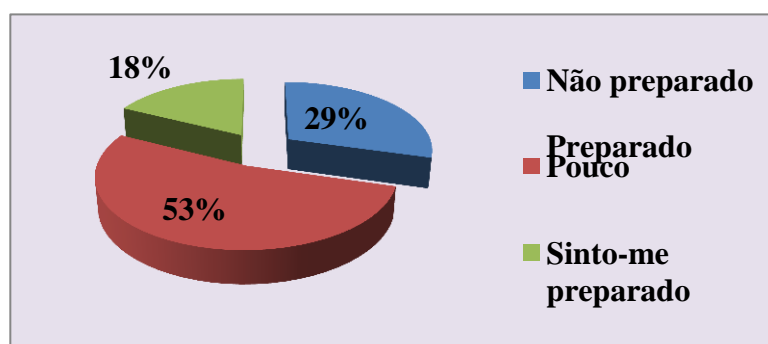


Gráfico 5 - Nível de preparação dos professores para a selecção dos recursos didácticos

Para a garantia da aprendizagem de alunos com NEEA, por vezes, é imperioso que se recorra a certos recursos educativos. Partindo deste entendimento, procurou-se saber o nível de preparação dos professores relativamente a este aspecto.

De acordo com o gráfico acima, 5 (29%) participantes não se sentem preparados. Apesar de 3 (18 %) dos inquiridos terem escolhido a opção que diz “sentem-se” preparados, 9 (53%) dos inquiridos, sentem-se pouco preparados.

Analisado o gráfico compreende-se que os professores leccionam sem que possuam a preparação suficiente para o efeito, apesar de se beneficiar das formações contínuas. Esta constatação abre uma possibilidade de aprofundamento do debate sobre a problemática das formações contínuas dos professores na garantia da inclusão escolar nas turmas regulares.

A falta da preparação dos professores para leccionar no contexto da inclusão escolar é um aspecto que remonta há anos. Por exemplo, Martins (2000) refere que os professores das escolas regulares não estão suficientemente preparados para, de forma didáctico-metodológica apropriada, responder às suas responsabilidades em contexto de educação inclusiva.

Por outro lado, Glat e Blanco (2007) como citados em Silva (2012), adverte que os professores devem estar metodologicamente preparados para responder as diversas dificuldades de aprendizagem que os alunos em referência apresentam, visto que, muitas vezes, estes alunos, mesmo frequentando a turma comum, ainda estão excluídos das actividades académicas.

Por seu turno, Brandão (2001) como citado em Feijão (2014) coadjuvando com a ideia do autor acima, advoga que a formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência auditiva torna-se bastante útil para a sua prática em sala de aula e para ajudar que esse professor tenha uma boa actuação com a criança com deficiência auditiva em contexto escolar. Muitos docentes não se sentem preparados para responder à inclusão de crianças com NEEA no ensino regular, estes sentem-se inseguros devido à ausência de recursos para a realização do seu trabalho em sala de aula.

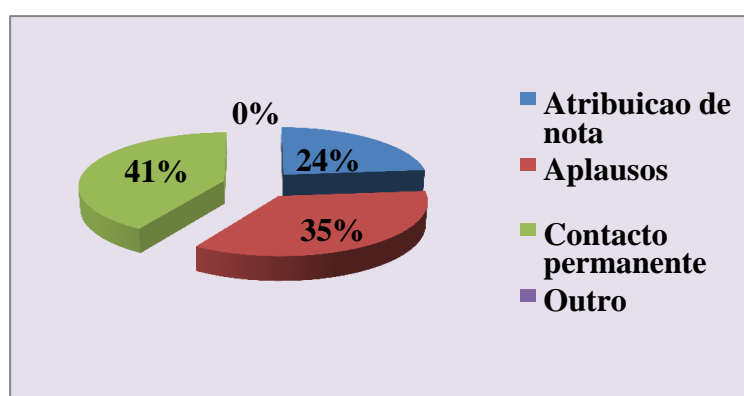


Gráfico 6 - Mecanismos usados para incentivar os alunos a participarem da aula

Por fim, procurou-se saber que tipo de mecanismos os professores usam de maneira que os alunos com NEEA possam sentir-se incentivados a participarem na aula.

O gráfico 7 indica que 4 (24%) escolheram a opção que consiste na atribuição de notas, 6 (35%) seleccionaram aplausos e, a maioria dos participantes, neste caso, 7 (41%) dos inquiridos escolheu a opção de resposta “contacto permanente”.

A questão do contacto permanente com o aluno com NEEA é muito assertivo. O aluno com NEEA sente-se incentivado em participar da aula uma vez que é acolhido pelo professor, entretanto, não são todos os professores que recorrem a este mecanismo não pela falta de conhecimento e importância, mas sim, devido as limitações que tem para se comunicar. Refere-se a falta de conhecimento e domínio da língua de sinais. Aliado a isso, a falta dos intérpretes nas turmas regulares.

Carvalho (2004) refere que não são as normas que estão no papel que incluem no ensino regular o aluno com NEE, são as boas práticas na sala de aula, a atitude emancipadora do professor, o amor, carinho humano, a valorização da pessoa como ser humano igual a outro ser humano em todos os contextos da vida social. Isso é apenas tarefa exclusiva do professor.

CAPÍTULO V. CONCLUSÃO E SUGESTÕES

O presente capítulo faz a apresentação da conclusão da pesquisa e indica as sugestões com vista ao melhoramento das práticas pedagógicas dos professores para a efectiva inclusão escolar de alunos com NEEA nas turmas regulares das EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze.

5.1 Conclusão

Este trabalho procura analisar as práticas pedagógicas adoptadas pelos professores na inclusão de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das EPC's do Distrito de Manjacaze. Para o efeito, por um lado, verificou-se a forma como os professores procedem à inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares da EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip, do Distrito de Manjacaze. Por outro lado, foram descritas as estratégias de ensino adoptadas pelos professores visando a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares. Por fim, discutiram-se as percepções dos gestores escolares, professores relativamente às práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares das escolas supramencionadas.

Da pesquisa realizada, conclui-se que os professores se beneficiam das formações contínuas esporadicamente. A forma de proceder à inclusão nas EPC's varia de professor para professor, isto é, cada professor, na sua turma, tem buscado, criativamente, incluir os alunos com NEE auditivas visto que cada turma apresenta suas particularidades. Há professores que optam por dedicar tempo a mais ao aluno com NEEA, explicando a matéria através da labialização e o uso de paredes falantes. Entretanto, outros preferem escrever os apontamentos no quadro ou aproximar-se à sua carteira a fim de verificar o caderno do aluno visando fazer o acompanhamento das actividades do PEA.

Por outro lado, verificou-se uma atitude não sensível à limitação e diversidade dos alunos. Isso manifesta-se por meio de discriminação perpetrada pelos alunos e professores. Com esse tipo de postura evidenciada pode-se inferir que os professores, ao agir desta forma, não possuem conhecimento de que a sala de aulas, enquanto espaço social e de aprendizagem, é, por excelência, um espaço ideal para se vivenciar a diversidade, visto que, cada aluno é um sujeito diferente do outro e aprende de acordo com o seu estilo e ritmo de aprendizagem.

Assim, foi possível constatar a partir da atitude de uma professora que não permitiu que o aluno com NEEA construísse a sua ideia para responder, cabalmente, à questão que lhe tinha sido colocado, indicando um aluno ouvinte para responder pontualmente.

No que toca às Estratégias de ensino adoptadas pelos professores, visando a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares, igualmente, conclui-se que as estratégias adoptadas não são uniformes. Mediante a realidade de cada turma, os professores procuram levar aos alunos à aprendizagem. Por exemplo, opta-se pela estratégia de colocar alunos à frente como forma de facilitar a sua audição e participação. Outra estratégia adoptada tem a ver com a liberdade que os alunos gozam de participar na aula, isto é, participam, através da oralidade e escrita.

Os professores das EPC's usam o princípio básico de aprendizagem de que se o aluno não aprende da forma como o professor ensina, o professor deve ensinar da forma como o aluno aprende, daí que as estratégias não são uniformes.

Relativamente às práticas pedagógicas orientadas à inclusão escolar de alunos com NEE auditivas, por meio da recolha e discussão de percepções dos professores e gestores escolares, conclui-se que o professor, durante a planificação das aulas, tem a consciência da realidade da turma à qual a aula será ministrada. É nesta ordem de ideias que alguns professores, suplementado às Paredes falantes, se fazem a aula com material didáctico concretizador para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE auditivas.

Quanto aos instrumentos e tipos de avaliação utilizados para os alunos com NEEA, conclui-se que a avaliação é a mesma e o tempo da realização também, o que significa não ter havido a inclusão, pois a literatura preconiza que o aluno com NEEA tem o seu ritmo de aprendizagem, cabendo ao professor adoptar estratégias de diferenciação pedagógica, diferenciando os métodos e as formas de avaliação (avaliação por meio de provas escritas, orais, avaliação do caderno do aluno).

No que concerne ao feedback da aprendizagem dos alunos com NEE, conclui-se que é positivo visto que após a resolução de exercícios e tarefas de casa, os professores têm verificado a forma como estes se comportaram. Os professores dão a correcção das actividades no quadro e na carteira do aluno em causa de acordo com o erro cometido.

Por fim, quanto aos gestores, conclui-se que, na planificação e orçamentação das actividades, não incluem as necessidades e actividades específicas para os alunos com NEEA. Logo, nas

três escolas alvo de pesquisa, relativamente à inclusão de alunos com NEEA, a acção dos gestores centra-se na afectação dos professores à mercê da formação contínua em educação inclusiva.

5.2 SUGESTÕES

De acordo com as constatações registadas, ao longo do trabalho, apresentam-se as seguintes sugestões:

Ao MINEDH sugere-se:

- ✓ Mobilização de recursos financeiros, humanos e materiais para as capacitações internas e do seu pessoal em matéria de educação inclusiva;
- ✓ Capacitação contínua dos gestores escolares relativamente à implementação de práticas e inovações visando a maior inclusão de alunos com NEE auditiva;
- ✓ Estabelecimento de parcerias com as organizações não-governamentais que actuam na área da educação inclusiva.

Às escolas sugere-se:

- ✓ Aquisição de recursos didácticos que facilitem a inclusão de alunos com NEEA no ensino regular;
- ✓ Partilha de experiências entre escolas da mesma (ZIP) como meio de busca de soluções que superam a capacidade de resposta da escola local;
- ✓ Maior envolvimento de todos os actores escolares na garantia de uma Educação Inclusiva, especialmente dos pais, gestores e professores.

Aos professores sugere-se:

- ✓ Contacto permanente com os pais e/ou encarregados de educação;
- ✓ Promoção de mais actividades para a inclusão de alunos com NEEA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agibo, J. M.; Chicote, M. L. L. (2015) *Modelos de Formação de professores em Moçambique: Uma análise no processo histórico*. VIII Encontro de Pesquisa, III Congresso Internacional Trabalho docente e processos educativos. Universidade de Uberaba, 22 a 25 de Setembro de. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/64.pdf>. Acesso em: 15 Abril. 2020.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina
- Alves, A. M. (2018). *Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: análise de teses e dissertações brasileiras* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10502/ALVES_Augusto_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ampudia, R. (2011). O que é deficiência auditiva? Postado em Agosto 2011. Disponível em: <http://nova.escola.org.br/conteudo/273/o-que-e-deficiencia-auditiva>. acessado em 22 de Abril de 2023
- Arantes, R. B. e Couto, C. G. (2006). *Constituição, Governo e Democracia no Brasil*, RBCS Vol. 21 nº. 61 Junho
- Barby, A. A. O. M. (2005). *A Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: o pensar dos futuros professores*, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba
- Batista, A.L e Cardoso M, D. de O. (2020) *Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade*, em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusivadesafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em 27 de maio 22
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Coimbra: Edição 70
- Belisário, J. (2005) *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC, SEESP.
- Beyer, H. O. (2006) *Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial*. *Inclusão: Revista da Educação Especial* / Secretaria de Educação

Especial. Ano 2 N° 2 (Agosto 2006).-Brasília: Secretaria de Educação Especial.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso
24/04/2020

- Campbell, S. (2009). *Múltiplas faces da inclusão*. Rio de Janeiro: Wak
- Cardoso, M. C. A. (2011). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos professores*. Lisboa: ISEC
- Carneiro, M. A. (2007). *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns: possibilidades e limitações*. RJ: vozes
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Mediação Editora
- Castiano, J. P. (2005). *Educar para quê? As transformações no Sistema de Educação em Moçambique*. INDE: Maputo.
- Chambal, L. A e Bueno, J.G.S. (2014) *A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica* Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 225-239, maio-ago. 2014 225 Disponível em www.cedes.unicamp.br
- 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)*
- Correia, L.M (2008). Estudo das Necessidades Educativas Especiais nas escolas moçambicanas. *Revista Científica*.
- _____ (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- _____ (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto Editora
- _____ (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto
- _____ (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- Costa, R.C., Jaqueline, C. C. M., Manoel, O.S.J., (2015). Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.21, n.1, p.111-126,

- Cruz, S. F. (2012). Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação. Lisboa: Almeida Garrett. Disponível em <http://www.mec.gov.mz/Legislação/Legislação/política%20nacional%20educação>
- Damázio, M. F. M. (2007). *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez*. Brasília: MEC, Disponível em: <<https://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1494>>. Acesso em: 10 de Maio de 2022.
- Feijão, T. M. N. (2014). A Inclusão dos Portadores de deficiência auditiva Na Educação Regular: Métodos de Comunicação A Utilizar. Dissertação de Mestrado. ISEC - Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Fernandes, I. (2017). *Inclusão das crianças com Síndrome de Down no ensino básico: estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Lisboa: ISCTE-IUL Instituto Universitário de Lisboa.
- Ferreira, A. M. (2021). *Educação especial e inclusiva no contexto da escola ribeirinha*. <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4628>
- Ferreira, D.C.V. (2011). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular. Dissertação de mestrado não publicada, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Frias, E. M. (2008). *Inclusão escolar do aluno com Necessidades Educativas Especiais: Contribuição ao professor do ensino regular*. São Paulo
- Frias, E. M. & Menezes, M. C. B. (s/d). *Inclusão Escolar do Aluno com NEE: contribuições ao professor do ensino regular*.
- Garcia, A. K. C. e Abreu, W. F. de (2018). *Concepções inclusivas de Paulo Freire na Educação de Com NEEA s V Congresso Paerense de Educacção Especial 17-19 de Outubro de 2018 – UNIFESSPA/Marabá – PA ISSN 2526-35-79* acessado em 12 de Maio de 2022
- Gaspar, V. (2009) *O Abandono Escolar: uma realidade Açoriana*. Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa: Departamento de Sociologia.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (5ª Ed.). Editora Atlas.

- Gonçalves, B.H., & Festas, P. S. V. (2013). Metodologia do professor no ensino de alunos com NEEAs. São Paulo: *Revista Eletrônica do curso de pedagogia das Faculdades*.
- Jiménez, R. B. (1993). Educação especial e reforma educativa. Necessidades educativas especiais, 2, 9-82.
- Lakatos, E. M & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5ªed.) São Paulo: Atlas.
- _____ (2001). *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Libombo, I. Das D. F. (2009). *Análise descritiva dos factores que influenciam o rendimento pedagógico dos alunos portadores de deficiência auditiva numa escola inclusiva da cidade de Maputo*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Educação. Maputo.
- Lima, P. A. (2006). *Educação Inclusiva e Igualdade Social*. São Paulo, Editora Avercamp;
- Lorenz, S. (1999). *Fazer o trabalho de inclusão para crianças Deficientes*, Notícias e Update
- Mandlate, M.S. (2012). *Políticas e Práticas de Diferenciação e Inclusão Curricular em Moçambique. Um estudo de caso nas Províncias de Maputo e Cidade de Maputo*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho - Instituto de Educação, Braga, Portugal.
- Mantoan, M, T. E. (1997) *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Mémnon
- _____ (2003). *Inclusão escolar: como? E Porquê? E como fazer?* São Paulo.
- _____ (2004). *Uma Escola de Todos, Para Todos e Com Todos: O Mote Da Inclusão*. In Stobaus, C.D., e Mosquewi, J.J.M. (Orgs.). (2004). Educação Especial: Em Direcção à Educação Inclusiva. (2 ed.). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- _____ (2006). Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. Revista Nova Escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formação/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>

- Martins, A. P. L. (2000). *O Movimento da Escola Inclusiva. Atitude dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho. Braga.
- Matos, S.N. e Mendes, E.G. (2015). Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.21, n.1, p.9-22.
- Mazzota, M. (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. (5ª ed). São Paulo.
- Mendes, E. G., Almeida, M. A. & Willians, L. C. (2004). Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCAR, pp. 221-230.
- Mialaret, G. (1976). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa
- Mangumbule, J. C. (2015). *Concepção de Professores sobre Educação Inclusiva e sua influência no atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais por Deficiência da EPC de Matola Gare (1998-2009)* ”. In: Ussene, C. & Simbine, L. S., *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão (Orgs)*, Educar-UP, Maputo, Setembro, pp. 91-100
- Moreira, M. A. (2004). *Teorias de Aprendizagem*. Porto Alegre: E.P.U.
- Nhapuala, G. A. (2014). *Formação psicológica inicial de professores: atenção a Educação inclusiva em Moçambique*. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35821/1/Gildo%20Ant%C3%94nio%20Machado%20Nhapuala.pdf>
- Nguenha, A.M. (2018). *Análise dos desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de educação inclusiva – caso da Escola Primária Completa Kurhula*, disponível em <http://www.repositorio.uem.mz/handle258/437>
- Nunes, D. R. de P. (2013). *Educação Inclusiva*. Editora de UFRN, Natal-RN
- Orrico, H., Canejo, E., & Fogli, B. (2007). *Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares*. in Glat, Educação Inclusiva: Cultura E Cotidiano Escolar (116–136) Letras.
- Otoni, M. A. M., Cordeiro, S. M., & Otoni, S. C. N. (2015). *Políticas de Educação inclusiva no Brasil*. *Revista Desenvolvimento Social*, V.14, p.129-137

- Paula, J. (2004). *Inclusão: mais que um desafio escolar, um desafio social*. São Paulo. Editora Cortez. Porto Alegre: UFRGS.
- Pacheco, J. (2007). *Caminhos para Inclusão: um guia para o aprimoramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Espanha: Salamanca.
- Pires, J. (2008). *Por uma ética da inclusão*. In Martins, Lúcia de Araújo Ramos – [et al.] organizadores. *Inclusão: partilhando saberes*. (3ª ed.). RJ: Vozes
- Ramos, T. (2001). *A inclusão da criança deficiente auditiva: Estratégias de comunicação*. Lisboa: Almeida Garrett.
- Ricardo, S. V. (2018). *A importância da Inclusão Escolar de aluno com Deficiência auditiva na Escola de Ensino Regular de Navira/MS: um Estudo de Caso*. *Revista Científica Multidisciplinar*. Vol. 03. PP1653-169.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. (3ª ed.). São Paulo: Atlas
- Rodrigues, L. (2017). *O que é Educação Inclusiva? Um passo a passo para a inclusão escolar*. Disponível em: <https://istitutoitard.com.br/o-que-educacao-inclusiva-um-passo-apasso-para-a-inclusao-escolar/14/11/22>.
- Ropoli, E.A., Mantoan, M.T.E., Santos, M.T., & Machado, R. (2010). In Mantoan, M.T.E., & Figueiredo, R.V. (Orgs.). (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva*. Brasília: FSC.
- Sacristán, G. J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED Sul
- Sánchez, P.A. (2005). *A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no Século XXI*. *Inclusão- Revista da Educação Especial*. 8-18.
- Sass, O. (2012). *Sobre os conceitos de censo e amostragem em educação, no Brasil*. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/estatisticaesociedade/article/download/34902/23645>
- Serra, H. (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais. Domínio Cognitivo*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Silva, M. (2012). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores*. *Inclusão*, 2, pp. 33- 48.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre, Artmed

- Ussene, C. e Simbine, L.S. (2015). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*; Maputo.
- Valbom, T.P. B. da S. (2013). *O Modelo de Atendimento à Diversidade: um estudo de caso com um aluno com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Instituto de Educação
- Veiga, I. P. A. (1992). *A prática pedagógica do professor de Didáctica*. Campinas, SP: Papyrus, (Coord.) Repensando a didáctica. (2ª ed.). Campinas, SP: Papyrus
- Vogt, W.P. (1993). *Dictionary of Statistics and methodology. Anontechnical guide for the social sciences*. London: Sage Publications.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research - Design and Methods*. Sage Publications Inc., USA

Legislação / documentos normativos

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990, disponível <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>

Declaração Universal dos Direitos Humanos, (1948). ONU

Lei n.º 6/92 de 6 de Maio (Reajusta o quadro geral do sistema educativo e adequa as disposições contidas na Lei 4/83, às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo)

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2017) *Estratégia Para a Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência 2018-2027*. Departamento de educação especial. Maputo.

Ministério da Educação (1999). *Plano Estratégico da Educação e Cultura (1999-2003)*, "Combater a Exclusão, Renovar a Escola". Maputo: MEC.

Ministério da Educação (2006). *Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006-2010/11)*.

“Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade”. Maputo: MEC.

Ministério da Educação (2012). *Plano Estratégico da Educação (2012-2016)*. Vamos aprender! Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento. Maputo: MINED

Moçambique, (2004). *Constituição da República de Moçambique. 1ª Ed. Maputo.*

Política Nacional da Educação. (1995). Assegura o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e melhorara os níveis e tipos de ensino. Maputo. 1995.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. UNESCO.

ANEXOS

Anexo 1. Mapa de alunos com NEE/ Departamento das NEE do MINEDH

Direcção de Planificação e Cooperação																		
Número de alunos com necessidades educativas especiais, 2019																		
Província	EP1									EP2								
	Número de alunos por tipo de deficiência						Total	Total de alunos	% NEE	Número de alunos por tipo de deficiência						Total	Total de alunos	% NEE
	Visual a)	Auditiva a)	Físico Motora	Transst. de Fala	Mais de uma dif.	Total				Visual a)	Auditiva a)	Físico Motora	Transst. de Fala	Mais de uma dif.	Total			
Niassa	644	1 274	740	810	178	3 646	344 706	1,1	204	313	122	176	66	881	49 995	1,8		
C. Delgado	568	1 250	676	905	359	3 758	408 635	0,9	156	162	104	106	17	545	56 689	1,0		
Nampula	2 249	4 800	1 958	3 539	1 213	13 759	1 134 593	1,2	712	1 010	430	692	222	3 066	148 878	2,1		
Zambézia	2 972	5 912	2 953	4 679	1 848	18 364	1 517 462	1,2	364	779	435	616	460	2 654	184 237	1,4		
Tete	1 239	2 156	979	1 648	607	6 629	516 836	1,3	486	634	318	562	127	2 127	85 347	2,5		
Manica	18	26	41	26	18	129	427 766	0,0	1	1	3	4	2	11	87 369	0,0		
Sofala	286	631	527	757	303	2 504	417 374	0,6	118	176	192	277	52	815	93 741	0,9		
Inhambane	4	41	384	453	220	1 102	292 126	0,4	14	50	112	196	49	421	82 984	0,5		
Gaza	419	455	427	357	314	1 972	284 404	0,7	200	170	57	71	27	525	73 075	0,7		
C. Maputo	115	174	454	406	249	1 398	308 015	0,5	135	99	160	146	47	587	96 589	0,6		
C. Maputo	10	14	125	125	77	351	127 163	0,3	7	11	40	33	11	102	45 239	0,2		
Total	8 524	16 733	9 264	13 705	5 386	53 612	5 779 080	0,9	2 397	3 405	1 973	2 879	1 080	11 734	1 004 143	1,2		
a) Inclui todos os alunos com deficiência																		
Província	ESG1									ESG2								
	Número de alunos por tipo de deficiência						Total	Total de alunos	% NEE	Número de alunos por tipo de deficiência						Total	Total de alunos	% NEE
	Visual a)	Auditiva a)	Físico Motora	Transst. de Fala	Mais de uma dif.	Total				Visual a)	Auditiva a)	Físico Motora	Transst. de Fala	Mais de uma dif.	Total			
Niassa	361	388	140	251	136	1 276	37 130	3,4	159	101	81	139	16	496	11 506	4,3		
C. Delgado	202	125	63	116	13	519	27 452	1,9	-	-	-	-	-	-	9 234	-		
Nampula	669	518	275	503	142	2 107	93 002	2,3	358	187	102	154	45	846	29 164	2,9		
Zambézia	464	371	254	323	270	1 682	80 520	2,1	-	-	-	-	-	-	24 472	-		
Tete	420	329	145	234	42	1 170	51 278	2,3	287	81	63	131	15	577	14 138	4,1		
Manica	-	1	3	-	-	4	59 830	0,0	1	1	-	1	-	3	17 053	0,0		
Sofala	126	121	142	226	60	675	57 235	1,2	66	62	77	120	20	345	18 324	1,9		
Inhambane	18	27	131	152	55	383	79 393	0,5	4	8	68	79	11	170	21 237	0,8		
Gaza	203	65	50	73	14	405	60 813	0,7	90	26	21	36	15	188	17 946	1,0		
Maputo	30	28	55	54	31	198	78 435	0,3	61	6	7	10	7	91	21 141	0,4		
C. Maputo	25	26	62	43	159	315	57 976	0,5	14	7	12	13	1	47	22 040	0,2		
Total	2 518	1 999	1 320	1 975	922	8 734	683 064	1,3	1 040	479	431	683	130	2 763	206 255	1,3		
a) Inclui todos os alunos com deficiência																		

Anexo 2: Credencial apresentada na Direcção Provincial de educação de Gaza



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Belina Francisco Mondlane¹, estudante do curso de Mestrado em Educação², a contactar Direcção Provincial de Educação - Gaza³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 25 de Fevereiro de 2021⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação

Alzira Manuel
Prof. Doutora Alzira Munguambe Manuel
(Prof. Auxiliar)

- ¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Data, Mês e Ano)

SECRETARIA DA DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO - GAZA	
Entrada Nº	<u>172</u> (Classe)
Data	<u>01/03/2021</u>
Assinatura	<u>Beullis</u>

Anexo 3: Dados de alunos com NEE por Distrito ao nível da Província de Gaza

Resumo da Província por Distritos e Tipos de Deficiência/2020

Distritos	DV		DA		AM		DM		DFM		OUTRAS		TOTAL	
	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM
Xai-Xai	14	24	20	28	9	16	7	7	3	8	14	24	67	107
Limpopo	8	16	9	14	9	21	7	20	13	24	6	13	52	108
Bilene	16	36	41	81	13	42	6	53	17	40	14	30	107	282
Chongene	34	65	20	55	19	50	11	30	23	53	7	18	114	271
Chicalacuala	6	10	9	18	0	0	4	8	5	13	2	9	27	64
Chibuto	47	88	32	72	38	102	14	43	32	75	22	76	185	456
Mandlakazi	66	147	47	113	18	57	20	60	24	60	43	104	218	541
Chokwe	16	33	12	21	15	34	10	19	14	31	4	17	71	155
Massingena	3	6	6	11	0	0	1	3	2	8	1	4	13	32
Chigubo	3	4	3	4	0	1	3	8	8	14	0	0	17	31
Mabalane	21	32	7	15	5	8	3	8	11	28	13	23	60	115
Gujiá	5	11	1	1	1	5	7	11	2	5	16	24	32	57
Manat	5	21	6	10	4	6	5	11	7	10	5	6	32	64
Massingir	3	3	1	3	11	16	2	4	4	12	0	4	21	42
Total/Distritos	247	496	214	446	142	358	100	265	165	382	147	352	1.016	2.325
CREI	8	16	23	50	2	9	1	3	2	5	4	5	40	88
Total Geral	255	512	237	496	144	367	101	288	167	387	151	357	1.056	2.413



Obs:

D.V-Deficiência Visual;

D.A- Deficiência Auditiva;

A.M- Atraso Mental;

D.M- Deficiência Múltipla;

D.F/M- Deficiência Física/ Motora

- Importa referir que a Província conta no presente ano com 2.413 alunos com Necessidades Educativas Especiais dos quais 1.056 são mulheres e 1.357 homens contra 2.184 do ano passado.



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Helina Francisco Mondlane¹, estudante do curso de Mestrado em Educação², a contactar Centro Distrital de Educação Juvenil e³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação. Tecnologia de Mandela Kazi

Maputo, 20 de Outubro de 2021⁴

A Directora Adjunta para Pós-Graduação

Augusto Quenche
Prof. Doutora Alzira Munguanibe Manuel
(Prof. Auxiliar)

ENTRADA 11 24
EM 20 10 2021
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Paulina

¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Data, Mês e Ano)

Anexo 5: Credencial apresentada na EPC de Caip



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Isolina Francisco Mondlane¹, estudante do curso de Mestrado em Educação², a contactar Instituto Primária Completa de Caip³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 20 de Outubro de 2021⁴

A Directora Adjunta para Pós-Graduação

Augusto Quembe

Prof. Doutora Alzira Mungambe Manuel

(Prof. Auxiliar)

¹ (Nome do Estudante)

² (Curso que frequenta)

³ (Instituição de recolha de dados)

⁴ (Data, Mês e Ano)

ESMEZ do CAIP
20/10/2021
o Director da escola
Lawrence E. Tovo
(DN3)

Anexo 6: Credencial apresentada na EPC de Muzamane



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Belina Francisco Mondlane¹, estudante do
curso de Mestrado em Educação²,
a contactar Avóla Inácia EPI e EPI de Muzamane³
a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 21 de Outubro de 2021⁴

A Directora Adjunta para Pós-Graduação

Augusto Queimbe

Prof. Doutora Alzira Munguambe Manuel

(Prof. Auxiliar)

¹ (Nome do Estudante)

² (Curso que frequenta)

³ (Instituição de recolha de dados)

⁴ (Data, Mês e Ano)



Anexo 7: Credencial apresentada na EPC de Manjacaze



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Helma Francisco Mondlane¹, estudante do curso de Mestrado em Educação², a contactar Escola Primária Completa de Manjacaze³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 20 de Outubro de 2021⁴

A Directora Adjunta para Pós-Graduação

Augusto Gueimbe
Prof. Doutora Alzira Mungambe Manuel
(Prof. Auxiliar)



Ente... 116
Prof. Admiral Regina da Graça
22/10/21

- ¹ (Nome do Estudante)
- ² (Curso que frequenta)
- ³ (Instituição de recolha de dados)
- ⁴ (Data, Mês e Ano)



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDECIAL

Credencia-se Helena Francisco Mondlane¹, estudante do curso de Mestrado em Educação², a contactar Escola Primária Completa de Dingane³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 30 de Setembro de 2021⁴

A Directora Adjunta para Pós-Graduação

Augusto Gueambe

Prof. Doutora Alzira Munguambe Manuel

(Prof. Auxiliar) 

- ¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Data, Mês e Ano)

Apresentou-se na EPC de Dingane a Srta Helena Francisco Mondlane para recolha de dados e findo o trabalho regressa a procedência.

Dingane, 30 de Setembro de 2021
O Director da Escola
Amalava
Felix Constantino Macha


Escola Primária do 1º e 2º graus de Muzamane
Data: dia 21 de Outubro de 2021
Nome do aluno: _____ 3ª classe



Assunto: ACS1 de Matemática

1- Compara os seguintes números usando as ^{notação} sinais $>$ $<$ $=$

a) $78 > 68$

$2 \times 4 = 8V$

b) $245 < 532$

c) $888 = 888$

d) $93 < 474$

2- Escreve o nome dos números ordinais

a) 8° oitavo

b) 24° vigésimo quarto

$1 \times 4 = 4V$

c) 30° trigésimo

d) 16° décimo sexto

3- Faz a correspondência entre os números árabes e os números romanos.

10 \rightarrow XX

16 \rightarrow X

20 \rightarrow IV

4 \rightarrow XVI

$1,5 \times 4 = 6V$

4- Circunda o objecto que encontra-se na posição vertical.



$1 \times 2 = 2V$

APÊNDICES



Apêndice 1. Questionário administrado aos professores no âmbito do estudo piloto

Caro professor, o presente estudo tem como propósito a efectivacão do fim do curso de Mestrado em Educaçã na Universidade Eduardo Mondlane. A seguir apresento-lhe um questionário que visa colher dados sobre as práticas pedagógicas utilizadas durante o processo de ensino e aprendizagem com vista a garantir a inclusã escolar de alunos com NEE auditivas.

O questionário é anónimo e confidencial, pelo que dispensa-se a sua identificaçã.

1. Formaçã

- a) Instituto de Formaçã de professores (IFP) _____
 - b) Instituto Médio Pedagógico _____
 - c) Instituto de Magistério Primário (IMAP) _____
 - d) Instituto Superior Maria Mãe de África (ISMMA) _____
 - e) Faculdade de Educaçã (FE) _____
 - f) Universidade Eduardo Mondlane (UEM) _____
 - g) Universidade Pedagógica (UP) _____
 - h) Outras. Especifique
-

2. Classe que lecciona

- a) 6^a Classe ()
- b) 7^a Classe ()

3. Há quantos anos lecciona?

- a) 1 a 2 anos ()
- b) 3 a 4 anos ()
- c) 5 a 6 anos ()
- d) 7 a 8 anos ()
- e) Mais de 10 anos ()

Prática pedagógica

1. Quantos alunos com NEEA o professor lecciona?

a) Masculino _____ b)Feminino _____

2. Sente-se preparado para lidar com alunos com NEEA?

a) Sim

b) Não

3. Como tem planificado as suas aulas de modo a incluir os alunos com NEEA?

4. Que estratégias de ensino adquiriu durante a formação inicial visando a inclusão de alunos com NEEA?

5. Que estratégias ou métodos de ensino tem recorrido de maneira que a aula seja cada vez mais inclusiva?

6. Que instrumentos de avaliação tem utilizado para alunos com NEEA?

7. Sente-se preparado para seleccionar os recursos educativos a fim de proporcionar um melhor ensino e aprendizagem aos alunos numa turma inclusiva?

a) Não preparado

b) Pouco preparado

c) Sinto-me preparado

8. 1. Caso tenha respondido positivamente a questão anterior, aliste os recursos educativos que tem seleccionado.

9. Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com NEEA na sua escola?

a)Boa _____

b) Razoável _____

c) Má _____

Justifique a sua

opção _____

10. Que estratégias adopta para manter os alunos interessados na aula?

11. Que mecanismos o professor usa como forma de incentivar os alunos a participarem da aula?



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

Apêndice 2. Questionário administrado aos alunos no âmbito do estudo piloto

Caro aluno, o presente estudo tem como propósito a efectivação do fim do curso de Mestrado em Educação na Universidade Eduardo Mondlane. A seguir apresento-lhe um questionário que visa colher dados sobre as práticas pedagógicas utilizadas durante o processo de ensino e aprendizagem com vista a garantir a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas. O questionário é anónimo e confidencial, pelo que dispensa-se a sua identificação.

Percepções dos alunos relativamente às práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares da escola X.

1. Ao longo do seu percurso escolar, alguma vez aprendeu a Língua de Sinais?

a) Sim ()

b) Não ()

1.1 Se respondeu sim, foi numa escola regular ou especial?

A) Regular ()

B) Especial ()

1.2 Como decorria essa aprendizagem?

2. Ao nível desta escola, tem havido campanhas de sensibilização visando a garantia da inclusão escolar? a) Sim ()

b) Não ()

2.1 Caso tenha respondido sim, diga o que a escola faz para a promoção da inclusão.

2.2 Caso tenha respondido não, diga o que a escola pode fazer de maneira que haja inclusão.

3. Qual tem sido a relação com os colegas da turma?

- a) Boa ____
- b) Muito boa____
- c) Suficiente____
- d) Medíocre____
- e) Má____

4. Qual tem sido a relação com os professores?

- a) Boa ____
- b) Muito boa____
- c) Suficiente____
- d) Medíocre____
- e) Má____

5. Qual tem sido a relação professor-aluno?

- a) Boa ____
- b) Muito boa____
- c) Suficiente____
- d) Medíocre____
- e) Má____

6. Que estratégias metodológicas e didáticas são utilizadas pelos professores a fim de desenvolver o PEA?

- a) Posicionar o aluno perto do quadro ()
- b) Falar pausadamente olhando para o aluno ()
- c) Dar exercícios em cada aula ministrada ()

- d) Colocar o aluno com NEEA junto ao ouvinte ()
- e) Ensino de língua de sinais e da língua portuguesa ()
- f) Ensino de língua de sinais ()
- g) Ensino da oralidade ()
- h) Ensino da escrita ()

7. Quais são os recursos didáticos que os professores usam para facilitar a aprendizagem?

- a) Aparelho FM ()
- b) Prótese ()
- c) Outros() .

Indique_____

8. Como é que o professor tem procedido com as avaliações tanto parciais e sistemáticas?



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Apêndice 3. Guião de observação de aulas usado nas EPC's de Muzamane, Manjacaze e Caip

1. **Lugar para sentar**
2. Estratégias/formas de interacao
3. Participação do aluno
4. Interação aluno/aluno
5. Feedback
6. Recursos didáctios



Apêndice 4. Questionário administrado aos professores no âmbito do estudo final

Caro Professor o presente estudo tem como propósito a efectivacão do fim do curso de Mestrado em Educaçãõ na Universidade Eduardo Mondlane. A seguir apresento-lhe um questionário que visa colher dados sobre as práticas pedagógicas utilizadas durante o processo de ensino e aprendizagem com vista a garantir a inclusãõ escolar de alunos com NEE auditivas.

O questionário é anónimo e confidencial, pelo que dispensa-se a sua identificaçãõ.

- 1. Como tem planificado as suas aulas de modo a incluir os alunos com NEEA?**
 - a) Normalmente
 - b) Tendo em conta a realidade da turma
 - c) Outras formas ()

- 2. Que estratégias de ensino adquiriu durante a formaçãõ inicial visando a inclusãõ de alunos com NEEA?**
 - a) Colocar o aluno a frente ()
 - b) Diversificando as tarefas de acordo com o grau da NEEA ()
 - c) Registo de apontamento no quadro ()
 - d) Gestos ()

- 3. Que métodos de ensino tem recorrido de maneira que a aula seja cada vez mais inclusiva?**
 - a) Participativo
 - b) Elaboraçãõ conjunta
 - c) Voz audível
 - d) Nenhum

- 4. Que instrumentos de avaliaçãõ tem utilizado para alunos com NEEA?**
 - a) Prova escrita
 - b) Prova oral
 - c) Trabalho em grupo
 - d) Avaliaçãõ do caderno

5. Sente-se preparado para seleccionar os recursos educativos a fim de proporcionar um melhor ensino e aprendizagem aos alunos numa turma inclusiva?

- d) Não preparado
- e) Pouco preparado
- f) Sinto-me preparado

6. Que estratégias adopta para manter os alunos interessados na aula?

- a) Elogios
- b) Material concretizador
- c) Diversificação das actividades

7. Que mecanismos o professor usa como forma de incentivar os alunos a participarem da aula?

- a) Atribuição de nota
- b) Aplausos
- c) Contacto permanente
- d) Outro ()

Mencione _____



Apêndice 5. Guião de entrevista aplicado aos Gestores Escolares no âmbito do estudo piloto

1. Quais têm sido as modalidades de inclusão escolar de alunos com NEE na sua escola?
2. Qual é o relacionamento interpessoal entre os professores e os alunos com NEE?
3. Que estratégias devem ser levadas a cabo para que haja uma verdadeira inclusão de alunos com NEE na escola?
4. Quais tem sido as dificuldades que os alunos com NEE enfrentam?
5. De que modo o gestor considera que os alunos com deficiência auditiva são incluídos no processo de ensino e aprendizagem?
6. Fale-nos da existência dos recursos ou meios pedagógicos-didáticos que facilitam a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva?
7. Que acções ou práticas são desenvolvidas pela direcção para permitir ou facilitar os professores lidar com os alunos com deficiência auditiva?



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Apêndice 6. Entrevista aplicada aos gestores das Escolas (Director/a pedagógico/a) no âmbito do estudo final

- 1. Introdução:** Contextualização do estudo e seus objectivos.
- 2. Dados pessoais e profissionais** (sexo, idade, grau académico, regime contratual, tempo de serviço)

Perguntas de entrevista

1. Que critérios são usados na selecção de professores para a formação contínua?
2. De que forma a sua gestão pedagógica permite a inclusão de alunos com NEE auditivas?
3. Na planificação e orçamentação das actividades (culturais, desportivas, etc) tem-se tido em conta os alunos com NEEA? Se sim, de que forma os alunos com NEEA fizeram parte dessas actividades?
4. Que recursos didácticos a escola dispõe para o atendimento dos alunos com NEEA?
5. Como avalia o processo de formação contínua de professores na educação inclusiva?
6. Como tem sido o processo de inclusão de alunos com NEEA na escola?

Obrigada pela colaboração!



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Carta de consentimento

Apêndice 7. Carta de consentimento direccionada aos professores

Celina Francisco Mondlana, estudante de Mestrado em Ciências de Educação, estando prestes a concluir o curso na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, propõe-se a realizar uma pesquisa, cujo pano de fundo é Inclusão escolar de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares: Uma análise a partir das práticas pedagógicas dos professores das EPC"s de Muzamane; Manjacaze e Caip do Distrito de Manjacaze, supervisionado por Doutor Simão Mucavele e Doutora Cristina Tembe.

Na presente carta, consta do anexo um questionário relacionado ao tema em estudo. Assim, pede a sua colaboração, respondendo às perguntas, que o integram. No caso de dúvidas, contacte-a pelo seguinte endereço electrónico: cellymondlane@gmail.com ou pelos números: 845991147/865991147/824388360.

A informação recolhida será de uso exclusivo na elaboração da dissertação para a conclusão do curso de Mestrado em Ciências da Educação.

Se concorda em cooperar, de forma voluntária, no estudo, por favor, assinale com **X** as frases seguintes:

1. Confirmando que li e percebi a informação constante deste documento e concordo em participar na pesquisa ();
2. Tive a oportunidade de ponderar a respeito da informação constante deste documento, identificando-me com ela, respondi, integralmente, o questionário ();
3. A minha participação, nesta pesquisa, é voluntária ()
4. Apoio o destino declarado, que se pretende dar à informação, que fornecerei ()

Assinatura _____ data ____/____/____

Apêndice 8. Fotos de observação de aulas

Escola Primária Completa de Muzamane



Aluno com NEEA, a frente, na primeira carteira atento às orientações do professor



Aluno com NEEA, lendo

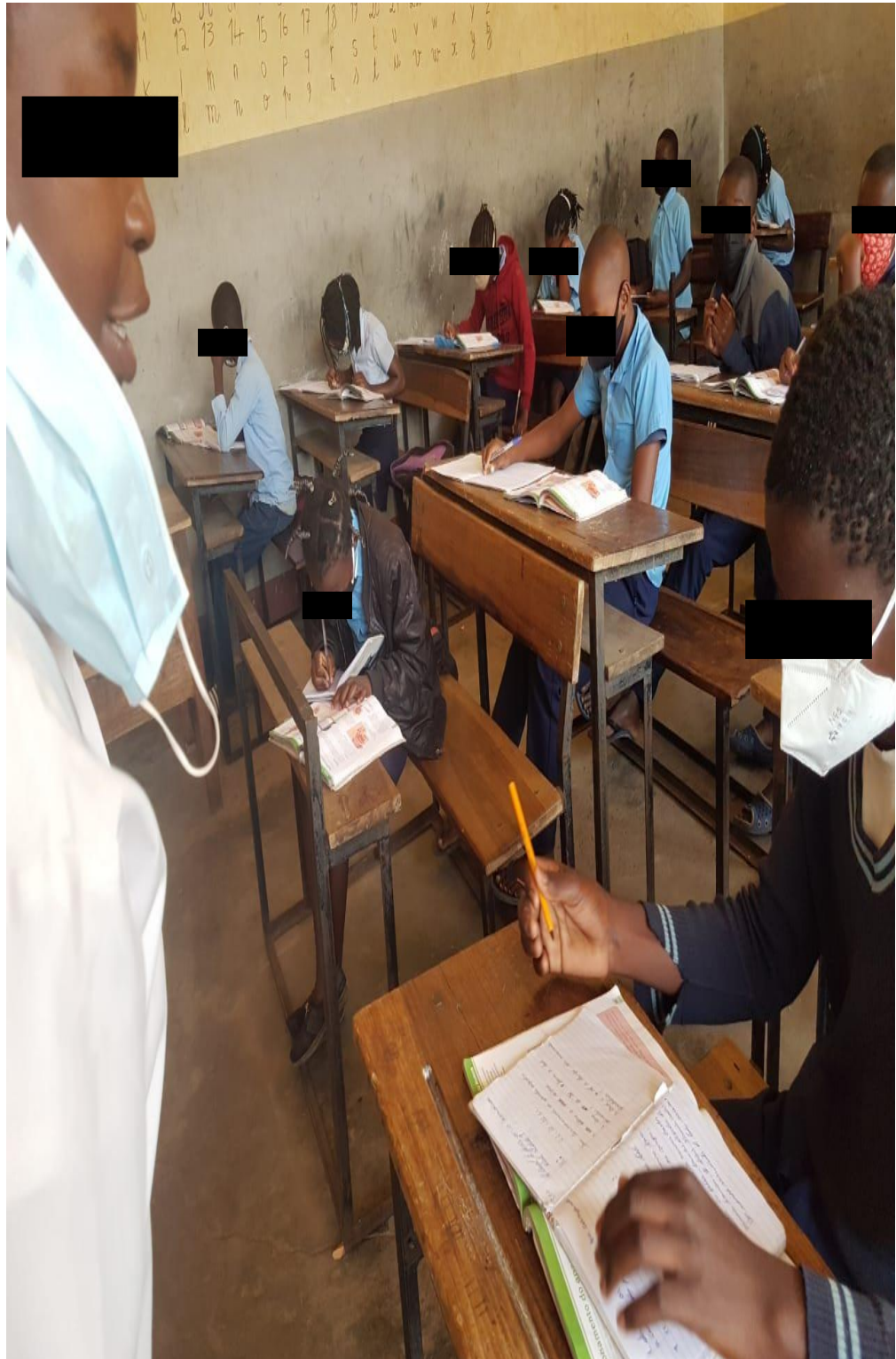


Aluno com NEEA, na primeira carteira, a frente, recebendo instruções da professora



Aluno com NEEA, a esquerda, na primeira carteira, lendo

Escola Primária Completa de Manjacaze



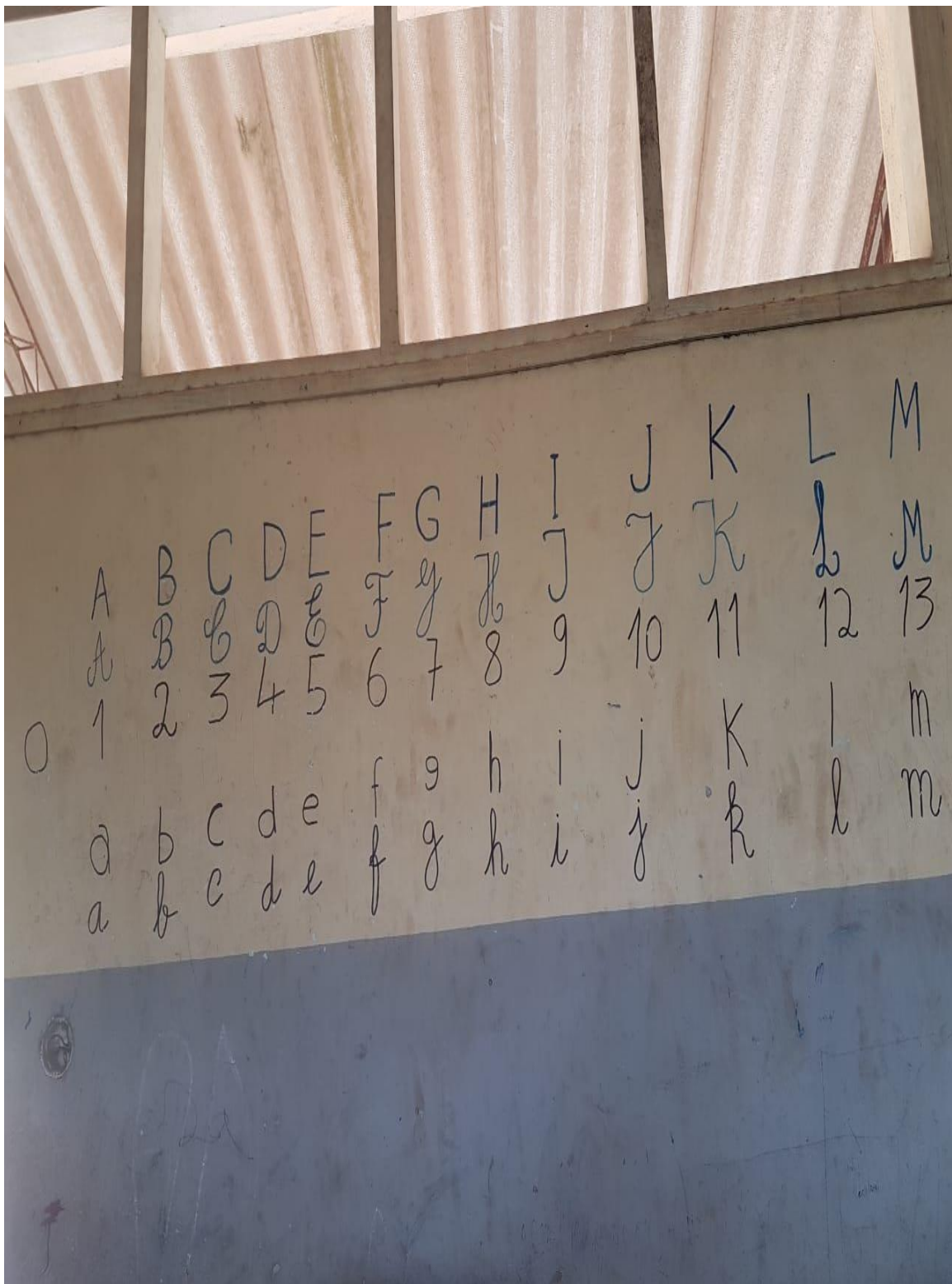
Professora, sem máscara para permitir que o aluno com NEEA, através da labialização perceba a orientação



Aluno com NEEA, a frente, na primeira carteira



Professora, dando instruções ao aluno com NEEA, no seu caderno



Parede falante

Escola Primária Completa de Caip



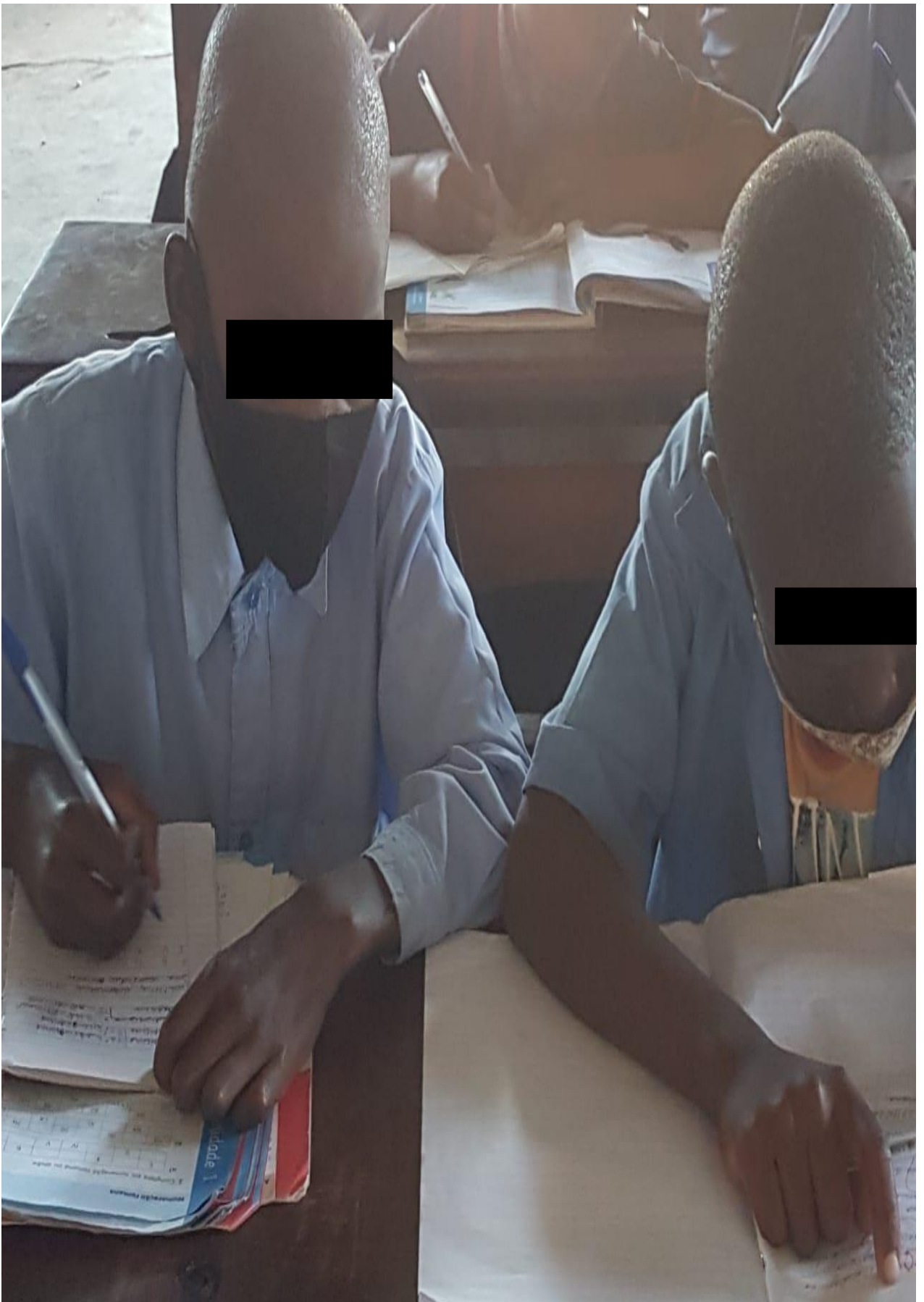
Aluna com NEEA, a esquerda, na primeira carteira, voluntariando-se para a realização de actividades no quadro



Aluna com NEEA, no quadro, realizando as actividades



Aluno com NEEA, a esquerda, na primeira carteira, atento à explicação do professor



Aluno com NEEA, a esquerda, na primeira carteira, tomando notas no seu caderno