



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

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Monografia

Análise sobre as Percepções dos Professores do Ensino Regular na Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais a: Caso da Escola Primária do 1° e 2° Graus de Mateque do Distrito de Marracuene, província de Maputo,(2021-2022)

Gertrudes Zito Mazuva

Maputo, Julho de 2024

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

**Análise da Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais a partir das
Percepções dos Professores do Ensino Regular: o caso da Escola Primária do 1° e 2°
Graus de Mateque do Distrito de Marracuene, província de Maputo**

Gertrudes Zito Mazuva

Supervisor:
Dr. Carlos Manhiça

FOLHA DE APROVAÇÃO

Monografia apresentada no Departamento de Organização e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Organização e Gestão da Educação (OGED) sob orientação do Mestre Carlos Manhiça.

Comité de Júri

O Presidente

O Supervisor

O Oponente

Maputo, Julho de 2024

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro por minha honra que este trabalho de monografia nunca foi apresentado, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado da minha investigação, estando no texto e nas referências as fontes utilizadas.

Maputo, Julho de 2024

Gertrudes Zito Mazuva

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais: Zito Mazuva (em memoriam) Matilde Alfredo Muianga e ao meu irmão Dionísio Zito Mazuva que sempre estiveram ao meu lado. Senti o seu amparo em todos momentos da minha vida.

Dedico-o, igualmente, ao meu filho, Desly Álvaro e à minha sobrinha Akira Mazuva que me proporcionaram momentos bons e alegres sobre os difíceis estados de cansaço da jornada académica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, o Todo-Poderoso, pelas bênçãos, capacitação e oportunidade para a concretização deste grande sonho. Ao supervisor Dr. Carlos Manhiça, endereço a minha profunda e especial gratidão. Do projecto à monografia, notei uma enorme paciência e sabedoria na orientação da pesquisa.

A todo corpo docente afecto na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane e, em especial, do Departamento de Organização e Gestão da Educação, vão os meus agradecimentos pelos conhecimentos adquiridos durante a formação.

À minha família que sempre me acompanhou no percurso académico, incentivando e dando-me suporte. Em especial à minha mãe, Matilde Muianga, ao meu irmão Dionísio Mazuva, à minha cunhada Ângela Nhantsave e à minha amiga Valéria Passura.

Os agradecimentos são extensivos a todos colegas da OGED-2017 e em especial à Lígia das Dores, à Fáusia Mate, à Maria Jane, à Nélia Vilanculos e ao Alberto Nguenha, que me acompanharam e juntos nos empenhamos até esta fase.

Por fim, agradeço aos professores da Escola Comunitária Adecor e à EPC de Mateque que contribuíram e tornaram possível a realização da pesquisa

A todos o meu muito obrigada!

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

A	Aluno 1
A2	Aluno2
A3	Aluno 3
A4	Aluno 4
CNEE	Conferência Sobre Necessidades Educativas Especiais
CRM	Constituição da República de Moçambique
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EP	Ensino Primário
EPGM	Escola Primária do 1° e 2° Graus de Mateque
FACED	Faculdade de Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OGED	Organização e Gestão da Educação
PEE	Plano Estratégico da Educação
P1	Professor 1
P2	Professor 2
P3	Professor 3
P4	Professor 4
PMAPD	Programa Mundial de Acção para as pessoas deficientes
SNE	Sistema Nacional de Educação
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS

TABELAS	DESCRIÇÃO	PAG
Tabela 1	Efectivo de alunos	25
Tabela 2	Efectivo de professores, Gestores e funcionários	26
Tabela 3	Gestores Escolares	27
Tabela 4	Professores Participantes	27
Tabela 5	Alunos com NEE Observados	27

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Vista Superior da Escola

23

RESUMO

Um dos princípios pedagógicos que norteia o sistema educativo moçambicano é a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares. Tomando em conta este princípio, o presente trabalho tem como objectivo analisar a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais a partir das percepções dos professores do Ensino Primário Regular. Para o efeito, optou-se pela abordagem qualitativa e como instrumentos de recolha de dados recorreu-se à análise documental, à observação não-participante e à entrevista semi-estruturada que foram aplicadas aos professores e gestores. Do estudo realizado, concluiu-se que apesar de os professores adoptarem diferentes tipos de estratégias, tais como, colocar o aluno na parte frontal da sala; usar cartazes e desenhos dos materiais didácticos, aplicar actividades como contos, jogos, músicas e danças no processo de ensino-aprendizagem e não discriminar no tratamento dos alunos, o processo de inclusão não ocorre eficazmente uma vez que os mesmos não têm formação específica em Educação Inclusiva. Aliado a isso, as infra-estruturas escolares não apresentam as condições adequadas visando a inclusão. Diante desta realidade, sugere-se a realização da capacitação de professores em matérias de Necessidades Educativas Especiais e a adequação das infra-estruturas escolares com a construção de rampas entre outras formas de acessibilidade.

Palavras-chave: Inclusão; Percepção, Necessidades Educativas Especiais e Ensino Regular

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE HONRA	i
DEDICATÓRIA.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	iv
LISTA DE TABELAS	iv
LISTA DE FIGURAS	vi
RESUMO	vii
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
1.1. Contextualização	1
1.1.1. Convenções internacionais da Educação Inclusiva	2
1.1.2. Políticas Nacionais de Educação Inclusiva	4
1.2. Formulação do problema.....	6
1.3. Objectivos do estudo	8
1.3.1. Objectivo geral	8
1.3.2. Objectivos específicos	8
1.4. Perguntas de pesquisa.....	8
1.5. Justificativa.....	8
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA	10
2.1. Referencial teórico.....	10
2.1.1. Teoria das relações humanas.	10
2.1.2. Teoria humanista de aprendizagem	11
2.2. Quadro conceptual.....	12
2.2.1. Inclusão.....	12
2.2.2. Modelos de educação de pessoas com Necessidades Educativas Especiais	12
2.2.3. Necessidades Educativas Especial.....	15
2.2.4. Percepção.....	17
2.2.5. Ensino Regular	17

2.3. Estado da arte.....	18
2.3.1. Revisão da literatura.....	18
2.3.2. Estudos sobre as percepções dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino regular	19
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	21
3.1. Características da pesquisa	21
3.1.1. Quanto à abordagem.....	21
3.1.2. Quanto aos objectivos.....	21
3.1.3. Quanto aos procedimentos.....	22
3.2. Descrição do local do estudo de caso	22
3.2.1. Localização da escola	22
3.2.2. Historial da escola	23
3.3. População e amostra	24
3.3.1. Amostra (participantes)	26
3.4. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados	27
3.5. Testagem e validação dos instrumentos de recolha de dados.....	29
3.6. Procedimentos de análise de dados e definição de categorias.....	30
3.7. Limitações do estudo	30
3.8. Questões éticas	31
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	32
4.1. Apresentação dos resultados.....	32
4.1.1. Identificação dos métodos, estratégias e materiais utilizados pelos professores e membros da Direcção	32
4.1.2. Aplicação dos métodos, estratégias e materiais utilizados pelos professores na inclusão de alunos com NEE	33
4.1.3. Percepções que os professores têm sobre a inclusão de alunos com NEE na EPC de Mateque?	37
4.2. Discussão dos resultados	38

4.2.1. Identificação dos métodos, estratégias e materiais utilizados pelos professores na inclusão de alunos com NEE na EPC de Mateque.	39
4.2.2. Aplicação de métodos, estratégias e materiais utilizados pelos professores na inclusão de alunos com NEE na EPC de Mateque	40
4.2.3. Percepções que os professores têm sobre a inclusão de alunos com NEE na EPC de Mateque?	41
CAPÍTULO V - CONCLUSÃO E SUGESTÕES.....	43
5.1. Conclusão	43
5.2. Sugestões	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Neste capítulo faz-se a abordagem do contexto em que se enquadra esta pesquisa, nomeadamente, a contextualização, a formulação do problema de pesquisa, os objectivos, as perguntas que norteiam o estudo e a justificativa.

1.1. Contextualização

Nos últimos tempos, a temática da inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), quer aos níveis internacionais e nacional, tem sido amplamente discutida.

As entidades singulares e colectivas, que operam na área dos direitos humanos e, em particular, da educação, vêm intensificando as políticas e estratégias de maneira que esse direito seja gozado de forma integral e efectivo, isto é, independentemente da deficiência; limitação e ou necessidade que o indivíduo possa ter.

O trabalho em destaque faz a análise da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Mateque, localizada no Distrito de Marracuene, Província de Maputo, a partir das percepções dos professores de Ensino Regular

Um dos documentos sobejamente referenciados no quadro do debate sobre a inclusão escolar dos alunos com NEE no ensino regular, é a Declaração de Salamanca de 1994. Aborda sobre a defesa e protecção de alunos com NEE no ensino regular. O seu princípio fundamental consiste em todas as crianças aprenderem juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. As Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades, (UNESCO, 1994).

O processo de inclusão de pessoas com NEE na escola, em geral, como refere Carvalho (2004), significa uma revolução educacional, um caminho fundamental para que se atinja, também, a inclusão social. Constitui-se em uma meta cada vez mais firme nos diferentes sistemas e envolve o descortinar de uma sociedade eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática, onde a multiplicidade nos leva a ultrapassar o limite da integração e alcançar o objectivo de uma sociedade que almeja a igualdade para todos.

Na escola, portanto, o espaço primordial e fundamental na manifestação da diversidade, existe a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos os cidadãos (Correia, 1999).

No contexto da inclusão escolar de alunos com NEE, o processo deve ser equacionado prevendo uma educação apropriada às características e necessidades dos alunos, tal como refere Correia (2008). O autor diz, ainda, que esses alunos devem ser inseridos numa moldura educativa que defenda os seus direitos e responda às suas necessidades específicas.

Correia (2008) acrescenta que a escola tem um papel preponderante na resposta aos direitos dos alunos com NEE e deve ser uma referência na procura de soluções para combater qualquer tipo de discriminação e preconceito, que ainda possa existir contra as pessoas com NEE.

1.1.1. Convenções internacionais da Educação Inclusiva

Segundo Omote (1999), os movimentos a favor da inclusão surgiram na década de 80 do século passado. A sociedade tomou consciência da necessidade da fusão entre o ensino comum e o ensino especial para a melhoria da oferta educativa aos alunos com NEE.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, (DUDH), de 1948, desempenha um papel importante para o reconhecimento dos direitos de todas as pessoas, independentemente das deficiências e diferenças que apresentam, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1990). Por conseguinte, nas últimas décadas, a tendência na política social tem sido fomentar a inclusão, pois ela é parte essencial da dignidade e do exercício dos direitos humanos.

Em 1990 foi realizada, em Jomtien, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, baseada no pressuposto de que toda a criança, jovem e adulto, têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990). Nesta sequência, em 1994, foi realizada em Salamanca, a Conferência Sobre Necessidades Educativas Especiais, cujo princípio fundamental foi o de que “... todos os alunos [devem] aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem,” (UNESCO, 1994, p. 11). Nestes termos, a Educação Inclusiva teve maior repercussão a partir da Declaração de Salamanca, em 1994,

quando passou a ser vista como uma acção educacional humanística e democrática, que percebe o sujeito em sua singularidade, com o objectivo de promover o seu crescimento, satisfação pessoal e inserção social.

Este conceito carrega uma dimensão político-social, uma vez que é uma proposta educacional defensora dos oprimidos e diferentes, criando condições para o exercício da cidadania, perspectivando a construção de uma sociedade mais justa e, conseqüentemente, mais humana (UNESCO, 1994).

A Educação Inclusiva é um sistema de educação e ensino em que os alunos com NEE são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aulas regulares, apropriadas para a sua idade cronológica, com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais, segundo Jesus & Martins, (2000), citados por Cardoso, (2011).

Borges (2016) refere que a escola inclusiva apela a uma escola que tenha atenção para com todos os alunos; que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais, nomeadamente: académico, socio-emocional e pessoal, de forma a proporcionar a todos os alunos uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

César (2003) acrescenta que a educação inclusiva consiste em celebrar a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a própria integridade, apenas porque é culturalmente diversa da do outro que se tem como parceiro social.

A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade.

O princípio da igualdade de direitos entre pessoas com e sem deficiência implica que as necessidades de cada indivíduo tenham igual importância, que deverão constituir a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos devem ser empregues de modo a

garantir o seu acesso a todos os serviços comunitários, (Programa Mundial de Acção para as pessoas deficientes, ponto 25).

1.1.2. Políticas Nacionais de Educação Inclusiva

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

O princípio da igualdade de oportunidades no acesso à educação, em Moçambique, surgiu, pela primeira vez, com a Constituição da República de Moçambique (CRM), em 1990 que, no artigo 92, estabelece que 1. “Na República de Moçambique, a educação constitui direito e dever de cada cidadão”; e 2. “O Estado promove a extensão e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito”.

O Governo moçambicano adoptou a Política Nacional de Educação, através da Resolução nº 8/95, que operacionalizou o Sistema Nacional de Educação (SNE), tendo sido concebido o primeiro Plano Estratégico da Educação (PEE), para o período de 1999-2003, que tinha como lema, "Combater a Exclusão, Renovar a Escola" (MINED, 1998).

Foi neste contexto que, em 1998, em resposta à Declaração de Jomtien, de 1990, e à Declaração de Salamanca, de 1994, foi formalmente introduzida a Educação Inclusiva em Moçambique pelo Ministério da Educação (MINED), como parte integrante do PEE 1999-2003, tendo iniciado um projecto designado *Escolas Inclusivas (1998)*. O projecto 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).

Para melhorar os serviços oferecidos aos alunos com NEE o Projecto tinha como base o princípio de inclusão e adoptou uma estratégia que consistia em integrar nas escolas e salas de aula existentes o maior número possível de alunos com NEE. Igualmente, iria exigir esforços de preparação dos pais e das comunidades para as mudanças que acompanhassem a inclusão nas suas escolas, bem como apoios de desenvolvimento de estratégias de ensino e materiais apropriados para uso em salas de aula inclusivas.

Em 1999 foi aprovada pelo Governo moçambicano e ratificada a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, através da Resolução n.º 29/2010, de 31 de Dezembro, nos termos da qual o Estado, enquanto Estado Membro da ONU (Organização das Nações Unidas), reconheceu o direito das Pessoas com Deficiência à Educação e compromete-se em promover este direito sem discriminação e numa base igualitária de oportunidades, criando um sistema de educação inclusiva a todos os níveis.

Em 2004, foi aprovada a Constituição da República de Moçambique, em revogação a de 1990. No novo documento constitucional, manteve-se o Direito à Educação como um direito fundamental de todos os cidadãos moçambicanos, e reafirmou nos artigos 35.º, 37.º, 88.º e 125.º, o princípio da inclusão social e igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência, realçando a necessidade da criação de condições para que todos os cidadãos tenham acesso à educação.

De acordo com o Plano Estratégico da Educação (2006-2011) o Ministério da Educação e Cultura promove o direito de todas as crianças à educação básica, incluindo aquelas que apresentam dificuldades de aprender ou Necessidades Educativas Especiais. A estratégia do MEC para melhorar os serviços prestados, está baseada no princípio da inclusão. A mesma procura assegurar que as crianças, jovens e adultos com NEE sejam integradas nas escolas regulares, em vez de serem segregadas em escolas separadas ou completamente excluídas deste meio. A formação de professores, o reforço da gestão das escolas e as ligações sólidas com as comunidades são os elementos-chave para uma inclusão com sucesso.

Outra contribuição relativa à Educação Inclusiva em Moçambique é apontada no Plano Estratégico da Educação, (2012-2016), ao referir que a Educação Inclusiva se baseia numa estratégia de consolidação de reformas que promovem a inclusão, como a formação de professores em matéria de NEE, disponibilidade de materiais didáticos para alunos com NEE e, por último, a inclusão de todos os alunos nas salas e escolas regulares.

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 todos enfatizam a questão da inclusão em resposta aos diversos tratados internacionais e nacionais aderidos pelo Estado moçambicano.

O trabalho é composto por cinco capítulos, sendo o primeiro atinente à introdução. Nele são abordados a contextualização, a formulação do problema, os objectivos, as perguntas de pesquisa e a justificativa. O segundo capítulo compreende a revisão da literatura. Debruçando-se, primeiro, sobre o referencial teórico, a tipologia das Necessidades Educativas Especiais, as convenções, as modalidades, as teorias, estudos sobre as atitudes dos professores, as políticas nacionais, formação de professores e estado da arte. O terceiro capítulo é relativo ao itinerário metodológico, onde aborda se o tipo de pesquisa, a descrição do local, a população, as técnicas e instrumentos, a testagem, limitações do estudo e questões éticas. O quarto capítulo diz respeito a apresentação e discussão dos resultados, detalhando-os, a identificação e aplicação dos métodos, as estratégias e materiais utilizados, as percepções e a discussão dos resultados. Por último, o quinto capítulo é relativo a conclusão e sugestões.

1.2. Formulação do problema

Dentre vários actores educativos que operam na inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular, destacam-se os professores como sendo os principais responsáveis pela garantia efectiva da mesma.

Autores como Correia (1999), Chambal (2007), Cardoso (2011), Cruz (2012) e Mandlate (2012) são unânimes em afirmar que o professor é o actor educativo que torna efectiva a inclusão escolar de alunos com NEE nas turmas regulares. Para Mandlate (2012) não são as políticas que fazem a inclusão na sala de aulas, mas sim o professor.

Estudos realizados em torno da problemática da Educação Inclusiva em Moçambique, apontam que os professores nem sempre mostram-se aptos em atender a deficiência dos alunos com NEE inscritos no ensino regular.

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, isto é, os professores não observam a diversidade dos alunos com vista a entender as necessidades de aprendizagem de cada um.

Em coerência com Nguenha (2018), refere 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 de educação.

Ciente da existência de alunos com NEE no ensino regular, realizou-se um estudo exploratório na Escola Primária Completa de Mateque a fim de saber da existência de alunos com NEE. De acordo com o Relatório Pedagógico de 2019, disponibilizado pela Direcção, anualmente, inscrevem-se cerca de 2.000 alunos provenientes dos bairros circunvizinhos, que a frequentam desde a 1^a até à 7^a Classes. Deste número, pelo menos, um aluno com NEE em cada classe é inscrito.

Ainda no âmbito do estudo exploratório, por um lado, apurou-se que os alunos com NEE recebem aulas juntamente com os que não as têm e sem as condições mínimas para se garantir a sua aprendizagem efectiva. Por outro lado, as infra-estruturas da escola não foram erguidas para acomodar alunos com NEE. Face a estas constatações, coloca-se a seguinte pergunta de partida: *quais são as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE da Escola Primária do 1 ° e 2 ° Graus de Mateque, no Distrito de Marracuene?*

1.3. Objectivos do estudo

❖ Os objectivos do estudo ramificam se em dois, conforme abaixo:

1.3.1. Objectivo geral

❖ Analisar sobre as percepções dos professores a inclusão de alunos com NEE do Ensino Primário Regular do Distrito de Marracuene.

1.3.2. Objectivos específicos

- a) Identificar os métodos, as estratégias e os materiais utilizados pelos professores na inclusão de alunos com NEE na Escola Primária do 1 ° e 2 ° Graus de Mateque;
- b) Descrever a implementação dos métodos, estratégias e materiais utilizados pelos professores na Escola Primária do 1 ° e 2 ° Graus de Mateque; e
- c) Discutir as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE na Escola Primária do 1 ° e 2 ° Graus de Mateque.

1.4. Perguntas de pesquisa

Para responder aos objectivos, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Que métodos, estratégias e materiais são utilizados pelos professores para a inclusão de alunos com NEE na Escola Primária do 1 ° e 2 ° Graus de Mateque?
- b) Como são implementados os métodos, as estratégias e os materiais utilizados pelos professores para a inclusão de alunos com NEE na Escola Primária do 1 ° e 2 ° Graus de Mateque? e
- c) Que percepções os professores têm sobre a inclusão de alunos com NEE na Escola Primária do 1 ° e 2 ° Graus de Mateque?

1.5. Justificativa

A formulação do tema desta pesquisa justifica-se pelo facto de se ter apurado a existência de alunos com NEE na Escola Primária do 1 ° e 2 ° Graus de Mateque, sendo uma escola regular. Ao realizar-se o estudo, procurou-se analisar a inclusão de alunos com NEE a partir das percepções dos professores.

Apesar de no processo de inclusão intervirem vários actores educativos, este trabalho elegeu apenas o professor dado o papel peculiar que ele desempenha na sala de aulas, onde, a princípio, deve haver maior inclusão de alunos sem e com NEE, visto que ambos devem aprender em igualdade de oportunidades e circunstâncias.

A nível da comunidade académica, a relevância do estudo prende-se, por um lado, com o facto de vir a ser um contributo teórico para as discussões cada vez mais crescentes sobre os direitos educacionais das pessoas com NEE. Por outro, espera-se fornecer subsídios sobre a formulação de um currículo que responda às necessidades deste grupo de alunos, atendendo o ritmo de aprendizagem de cada um e visando reduzir, de forma substancial, as desistências ou repetições que se têm verificado na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Mateque.

A nível institucional, espera-se que os resultados deste estudo sirvam de referência para a mudança das práticas pedagógicas e metodológicas de ensino que são utilizadas pelos professores, adoptando modelos centrados no aluno, como base de construção social orientada para as pessoas, para o respeito pelas diferenças individuais e para a dignidade de todos os seres humanos.

Para o curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação, o estudo será um recurso bibliográfico adicional para futuras pesquisas sobre o tema; devendo traçar algumas linhas orientadoras para o desenvolvimento de currículos que atendem as diferenças individuais dos alunos na escola; e servirá de guião para o planeamento da actuação no campo das NEE.

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo faz a abordagem do referencial teórico, dos principais conceitos discutidos por autores que fundamentam a pesquisa e o estado da arte.

2.1. Referencial teórico

Neste tópico serão apresentadas as teorias das relações humanas e humanista de aprendizagem que sustentam o estudo.

2.1.1. Teoria das relações humanas.

O presente trabalho é norteado pela teoria das relações humanas. De acordo com Gustavo et al (2010), surgiu nos Estados Unidos como resultado das conclusões da Experiência de Hawthorne. Foi a partir desse trabalho que Mayo percebeu a necessidade de tornar a administração mais humana e democrática, ainda mais, quando as ciências humanas influenciaram as organizações, ao libertarem-se dos conceitos rígidos e mecanicistas das Teorias Clássica e Burocrática. Com a Teoria das Relações Humanas surge uma nova concepção sobre a natureza do homem, o homem social.

Segundo Freire (2008), esta teoria se interliga com a inclusão por ser um movimento educacional social e político que defende o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável na sociedade de que fazem parte e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

Tal como referem Santos e Pinto (2018), é comum que os alunos olhem a relação com o professor como coercitiva enquanto estes acreditam que seu relacionamento com os alunos é satisfatório. O ensino e a aprendizagem podem ser afectados pela não percepção dos alunos e docentes acerca de como seus comportamentos influenciam na relação entre ambos. Não obstante, a relação entre professor e aluno marcada por contradições, conflitos e negações.

Assim, como qualquer outra relação de poder, a autoridade foi e continua sendo questionada. Entretanto, com o crescimento da cultura digital e a consequente facilitação da comunicação e superação da disjunção espaço e tempo, vêm-se impactos, também, na sala de aula.

Antigamente, a detenção de conteúdos era o que justificava a autoridade do professor, contudo, com a *internet*, as informações estão à disposição de todos, e é quando a função da escola e a autoridade do professor passam a ser debatidas (Pinho & Mariani, 2017).

No contexto das relações entre alunos e professores, é possível considerar que a autonomia deve ser estimulada através da valorização das relações humanas, do conhecimento escolar, do desenvolvimento das ideias e da criação de novas produções e interpretações, construindo a consciência e a liberdade (Santos, 2015).

2.1.2. Teoria humanista de aprendizagem

Tavares (2007) considera alguns princípios psicopedagógicos da teoria humanista que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. A preocupação central não deve ser com o ensino, mas sim com a aprendizagem numa perspectiva de desenvolvimento da pessoa humana:

- a) Centrar a aprendizagem no sujeito e nas suas necessidades, na sua vontade e nos seus sentimentos;
- b) Desenvolver no indivíduo a responsabilidade pela auto-aprendizagem e inculcar-lhe o espírito de auto-avaliação;
- c) Centrar a aprendizagem em actividades e experiências significativas para o educando;
- d) Desenvolver no seio do grupo relações interpessoais baseadas na empatia;
- e) Ensinar a sentir e não apenas a pensar;
- f) Ensinar a aprender;
- g) Criar no seio do grupo uma atmosfera emocional positiva, que ajude o educando a integrar novas experiências e novas ideias; e
- h) Promover a aprendizagem activa, orientada para processos de descoberta, autónomos e reflexivos. Escolar, enquanto uma relação de disciplinas a serem trabalhadas, deixa de ser o foco da escola.

Os princípios desta teoria, é que para o Humanismo a educação deve estar centrada mercidamente no sujeito e não somente no objecto de aprendizagem, na área de conhecimento, no conteúdo a ser estudado. Diante dessa prerrogativa, o professor deve colocar recursos à disposição da turma, em interacção grupal, num clima de liberdade, ficando atento as ideias, à criatividade e aos variados sentimentos dos alunos.

2.2. Quadro conceptual

Neste t3pico, s3o discutidos os conceitos-chave que corporizam o quadro conceptual do estudo, nomeadamente: Inclus3o, Percep3o, Necessidades Educativas Especiais, Ensino Regular e o Estado da Arte.

2.2.1. Inclus3o

Pacheco (2007, p. 211) “define inclus3o como sendo uma possibilidade que se abre para o aperfei3oamento da educa3o escolar e para o benef3cio de todos os alunos com ou sem defici3ncia”. Para Ainscow (2004) inclus3o significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades.

À luz das defini3es acima citadas, constata-se que os autores t3m a mesma linha de pensamento que se enquadra no trabalho por fazer men3o da cria3o de condi3es adequadas para que o aluno com NEE desenvolva suas potencialidades sem necessariamente precisar de um aux3lio.

2.2.2. Modelos de educa3o de pessoas com Necessidades Educativas Especiais

Nesta sec3o, aborda-se o percurso hist3rico da educa3o das pessoas com NEE ou defici3ncias, os seus fundamentos, os princ3pios da escola inclusiva, as teorias de administra3o relacionadas com o paradigma de inclus3o.

A an3lise do percurso hist3rico da quest3o da inclus3o indica que houve diferentes fases, em diversas 3pocas e culturas, nomeadamente, fase de: exclus3o, segregaa3o, integra3o e inclus3o.

a) Da exclus3o à segregaa3o

Ao longo do s3culo XIX e at3 a primeira metade do s3culo XX, as pessoas com defici3ncia eram inseridas em institui3es de cariz marcadamente assistencialista. O clima social era prop3cio à cria3o de institui3es cada vez maiores, constru3das longe das povoa3es, onde as pessoas com defici3ncia, afastadas da fam3lia e dos vizinhos, permaneciam incomunic3veis e privadas de liberdade, segundo Garc3a (1989), citado por Jim3nez (1997).

As concep3es p3s-renascentistas que vieram dar fundamento à Escola Nova, as transforma3es sociais que come3aram a verificar-se na Europa, a consci3ncia de que a defici3ncia mental e a doen3a mental n3o podiam ser confundidas (o que s3o viria a acontecer

a partir dos estudos de Esquirol, em 1818), foram marcos relevantes para a educação das pessoas com deficiência, através do interesse que alguns médicos educadores, como Itard, Seguin e Maria Montessori lhe consagraram, conforme refere Garcia (1989), citado por Jiménez (1997).

O autor acima citado defende que a institucionalização teve, numa fase inicial, um carácter assistencial. A preocupação com a educação surgiu mais tarde, através de reformadores sociais, de clérigos e de médicos, com a contribuição de associações profissionais então constituídas e com o desenvolvimento científico e técnico que se foi verificando, de que foram exemplo os testes psicotécnicos de Binet e Simon, cuja escala métrica da inteligência permitia avaliar os alunos que iam para as escolas especiais.

Na década quarenta do século XX, assistiu-se, ainda, à construção de centros para pessoas com deficiências. Mas, a partir dos anos sessenta do mesmo século, os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser questionados. Nesse âmbito, as transformações social pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais então criadas e a mudança de filosofia relativamente à educação especial, que estiveram na origem da fase da integração, contribuíram para perspectivar a diferença com um outro “olhar”, conforme Garcia (1989), citado por Jiménez (1997).

b) Da segregação à integração

Rodrigues (2006) defendia-se que um atendimento educativo diferenciado e individualizado, para que cada aluno pudesse atingir metas semelhantes, o que implicava a necessidade de adequar métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos e materiais, bem como os espaços educativos, tendo em conta que a intervenção junto destes alunos, respeitando a sua individualidade, deveria ser tão precoce quanto possível e envolver a participação das famílias.

Na mesma lógica, Silva (2001) sublinha que a integração escolar decorreu da aplicação do princípio de normalização e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular. A mesma autora sublinha, ainda, que a integração escolar começou a ser uma prática corrente nos países da Europa do Norte nos anos 50 e 60 e nos EUA, a partir de 1975, após a aprovação pelo Congresso da *PublicLaw (The Education for All Handicapped Children Act)*.

Correia (1991) salienta que a lei defendia a educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer racialmente, a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível, a elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola, a formação de professores e outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos.

A integração fundamentou-se em pressupostos segundo os quais todos os indivíduos se desenvolvem através da mesma sequência de estádios, independentemente das dificuldades que apresentam, dependendo do seu desenvolvimento e dos mesmos factores necessários a todas as pessoas, nomeadamente o ambiente precoce rico, estimulante e abundante (Hunt), ambiente de aprendizagem activo, incluindo uma forte ênfase na prática e participação a partir dos primeiros anos e daí em diante (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 570).

c) Da integração à inclusão

O percurso até à inclusão envolveu um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a UNESCO, que tiveram extremamente importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação.

O movimento a favor da inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca aprovada pelos representantes de vários países e organizações internacionais em 1994, defendendo que a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994).

Este documento contribuiu decisivamente para perspectivar a educação de todos os alunos em termos de suas potencialidades e capacidades, currículos, estratégias pedagógicas e recursos adequados a utilizar, organização escolar facilitadora destas medidas e da cooperação entre docentes e comunidade.

2.2.3. Necessidades Educativas Especial

Na perspectiva de Correia (1997), Necessidades Educativas Especiais são aquelas sentidas por alunos que exibem determinadas condições específicas, podendo necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo o seu percurso escolar, ou não, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio-emocional.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais foi usado inicialmente para distinguir, no espaço público, as crianças com deficiência, e, ao longo do tempo, foi ganhando novos contornos, até à actual concepção, em que é entendido como a busca de estratégias de modo que estas pessoas sejam educadas segundo as suas necessidades, de modo a garantir a sua inclusão na sociedade (Lima, 2006).

Por seu turno, Brennan (1990) entende que Necessidades Educativas Especiais referem-se a certos alunos que têm dificuldades maiores que o habitual (mais amplas e mais profundas) e que precisam de ajudas complementares específicas, como meios didácticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais.

Há convergências na definição de Correia (1997) e Brennan (1990), na medida em que ambos descrevem crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem. No entanto, a definição de Correia (1997) é mais abrangente porque não se limita somente em trazer à luz a questão das dificuldades de aprendizagem, mas também os problemas de natureza social, física e intelectual dos alunos.

a) Tipologia das Necessidades Educativas Especiais

Segundo Cruz (2012) no contexto educativo em geral, existem dois tipos de NEE, a referir: as temporárias e as permanentes. No que concerne às necessidades educativas temporárias estas exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento. São relativas a problemas de leitura, escrita e cálculo, ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou sócio-emocional.

Relativamente às crianças com NEE permanentes exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo percurso escolar do aluno. Neste encontram-se as crianças ou jovens com problemas de origem orgânica e intelectual, como a deficiência mental ligeira, moderada,

severa e profunda, dotados e sobredotados, com dificuldades de aprendizagem, funcionais, sensoriais como sejam os cegos e amblíopes, surdos e hipo acústicos, com défices socioculturais e económicos graves, entre outros (Cruz:2012).

Os problemas referidos acima poderão fomentar maiores ou menores alterações, no desenvolvimento destes indivíduos.

b) Formação dos Professores em Matéria de NEE em Moçambique

Segundo Rodrigues (1980), formação de professores é nada mais que um ensino profissionalizante para o ensino, portanto, a formação dos professores é vista como uma actividade intencional que se desenvolve no sentido de contribuir para a mera profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as gerações mais novas.

Estudos desenvolvidos por Fonseca (1980) indicam que a atitude do professor é um dos factores que mais contribui para o sucesso de qualquer medida de atendimento de alunos com NEE. De facto, como comprovam as práticas do dia-a-dia nas nossas escolas, não basta determinar legalmente o atendimento para que ela aconteça, mas sim criar condições básicas para que se efectivo.

Neste contexto, Chambal (2007) refere que em 1998 foi institucionalizado o projecto “Escolas inclusivas”, que tinha como objectivo o desenvolvimento escolar mediante a formação de professores para responder os alunos com NEE na sala de aulas do sistema regular de ensino. Sendo que, para atingir estes propósitos foi adotado como instrumento de acção, o conjunto de materiais do projecto UNESCO: formação de professores, “Necessidades Educativas Especiais na sala de Aula”, que já foi implementado em mais de 50 países.

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

Na sua estratégia de acção, o Ministério da Educação e Cultura (2006) define como perspectiva de médio e longo prazo, transformar as escolas especiais existente em centros de recurso e de apoio ao ensino básico na área das necessidades especiais na sala de aula, com

criação de três centros de recursos nas zonas Norte e Sul de Moçambique, que serão destinados à educação/ensino, formação orientação pré-vocacional, vocacional, profissional e reabilitação de alunos com NEE e como recursos às instituições de formação de professores.

2.2.4. Percepção

De acordo com Ferreira (2010), percepção é, em Psicologia, Neurociência e Ciências Cognitivas, a função cerebral que atribui significado a estímulos sensoriais, a partir do histórico de vivências passadas, onde, através dela um indivíduo organiza e interpreta as suas impressões sensoriais para atribuir significado ao seu meio.

Por sua vez, Pacheco (2007), entende a percepção como sendo a capacidade de captar, processar e dar sentido de forma activa à informação que alcança os nossos sentidos.

Das definições apresentadas por Pacheco (2007), pode-se depreender que a percepção refere-se a um processo cognitivo que nos permite interpretar o nosso meio envolvente, através dos estímulos captados através dos órgãos sensoriais. Pode-se concluir, também, que são as habilidades para captar, processar e entender a informação que os nossos sentidos recebem para a vida quotidiana porque permitem compreender o ambiente.

2.2.5. Ensino Regular

É entendido por Saviani (2010), como sendo aquela que segue a educação comum, com os níveis de ensino e faixas etárias estabelecidas, garantindo espaço para todos os alunos no ambiente escolar.

Por sua vez, Rocha (1999), define Ensino Regular como processo ou método de ensino-aprendizagem realizado em instituições escolares públicas e privadas, regulamentado por legislação e estruturado em sistema de ensino.

A partir das definições apresentadas por Saviani (2010) e Rocha (1999), pode-se perceber o Ensino Regular como sendo aquele que garante a igualdade de oportunidades de Aprendizagem e colocar todos os alunos no mesmo ambiente.

2.3. Estado da arte

O estado da arte do presente trabalho, baseou-se na revisão da literatura de algumas obras sobre as percepções dos professores na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais

2.3.1. Revisão de literatura

Vasconcelos (2012), com o tema: *Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel*, através da abordagem quantitativa e qualitativa, concluiu que a maior parte dos professores aponta para o facto de necessitar de formação ao nível da formação técnica no âmbito das NEE, revelando especial preocupação em aprofundar conhecimentos acerca das diferentes tipologias de NEE. Ao nível das estratégias de intervenção, os professores referem necessitar mais de formação ao nível da organização do trabalho em função dos alunos com NEE.

Cardoso (2011), num estudo subordinado ao tema: *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores*, com o recurso a abordagem qualitativa, concluiu que não se deve ignorar a importância do papel do professor no sucesso educativo dos alunos, tendo em conta os vários estudos que indicam que a escola e, em especial os professores, influenciam de forma preponderante a aprendizagem dos alunos, através de atitudes positivas, de uma boa gestão da turma e do recurso a metodologias e práticas pedagógicas adequadas aos conteúdos e às características dos alunos. Por conseguinte, é fundamental que o professor compreenda a importância do seu trabalho para a criação de ambientes inclusivos, onde todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de alcançar o sucesso escolar.

Relativamente ao contexto moçambicano, 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 concluiu-se 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.

Um estudo realizado por Nhapuala (2014), cujo tema é *Formação Psicológica Inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique, tendo aplicado os métodos qualitativos e quantitativo*, concluiu que a formação dos professores é contínua e sistemática.

Assegura que alguns aspectos que não foram abordados na formação inicial possam ser incorporados em exercícios contínuos de interação 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.

Por seu lado, Mandlate (2012), na sua pesquisa subordinada ao tema: *Políticas e Práticas de Diferenciação e Inclusão Curricular em Moçambique: um estudo de caso nas Províncias de Maputo e Cidade de Maputo*, com a aplicação dos métodos qualitativo e quantitativo concluiu que a legislação em vigor no país é clara quanto à necessidade da implementação do ensino inclusivo mas ainda não foram criadas condições materiais, financeiras e humanas (professores qualificados), para o efectivo e pleno funcionamento no país. A educação Inclusiva requer condições específicas que actualmente o país não reúne, apesar dos esforços que nesse sentido o governo tem vindo a evidenciar.

2.3.2. Estudos sobre as percepções dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino regular

Na perspectiva do professor, podemos afirmar que este tem de criar condições de aprendizagem adequadas para todos os alunos, "na forma como poderá interessar (o aluno) nas tarefas propostas, como poderá mobilizar a sua curiosidade, como poderá inseri-lo em estimulantes trabalhos de grupo e em projectos que ajudam a prender a atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem" (Costa, 1999, p. 64), uma vez que cabe ao professor mostrar a estas crianças que elas também são capazes de seguir em frente, capacidades e interesses.

Um outro dado que podemos salientar é que os professores sentem dificuldades na gestão do tempo lectivo, uma vez que este era insuficiente para dar atenção mais individualizada aos alunos com NEE, confirmando a ideia de Ferreira (2013), que refere as infra-estruturas inadequadas, a falta de recursos humanos e matérias, a falta de tempo de articulação e a falta de formação como os grandes obstáculos à implementação da inclusão.

A percepção dos professores é de que a Inclusão "traz benefícios tanto para os alunos com deficiências como para aqueles sem deficiências, mais colaborativas" (Órru, 2017), mas para que tal possa acontecer é necessário o contributo e participação de toda a comunidade escolar, para discussão, cooperação e mobilização (Fonseca, 2011), pois como refere

Carvalho (2000) “numa sociedade para todos, cada um de nós é parte integrante dela e a todos assistem o direito de ser incluído” (p.9).

CAPÍTULO III-METODOLOGIA

Na metodologia, encontra-se caracterizada a abordagem, os objectivos e o procedimento da pesquisa, feita a descrição do local do estudo, população e amostra, técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados, testagem e validação dos instrumentos de recolha de dados, procedimentos de análise de dados e definição de categorias, limitações do estudo e questões éticas.

3.1. Características da pesquisa

Este tópico caracteriza a pesquisa quanto a abordagem, objectivos e procedimentos da pesquisa.

3.1.1. Quanto à abordagem

A presente pesquisa optou por uma abordagem qualitativa. Segundo Demo (2000, p. 151), "As pesquisas qualitativas são exploratórias, isto é, estimulam os participantes a pensarem livremente, mostra aspectos subjectivos abrindo espaço para interpretação". Este método faz uma apresentação da descrição e análise dos dados em uma síntese narrativa, buscando significados em contextos sociais específicos, porém com a possibilidade de generalização teórica

3.1.2. Quanto aos objectivos

Quanto aos objectivos a presente pesquisa é exploratória. Para Gil (2012, p. 2) a pesquisa exploratória "tem como objectivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torna-lo mais explícito ou a constituir hipóteses". Para o autor esta modalidade é utilizada quando o propósito é entrevistar as pessoas envolvidas e na maior parte assume o estudo de caso. Com isso, a classificação desta pesquisa como exploratória é justificada pela intenção do autor em tornar o problema mais explícito.

3.1.3. Quanto aos procedimentos

O procedimento utilizado para a pesquisa foi o "estudo de caso". Segundo Fonseca (2002), citado por Gerhardt e Silveira (2009), um "estudo de caso" pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Neste contexto, recorreu-se ao "estudo de caso", visto que, face a inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular pretendia-se analisar as percepções dos professores de uma escola concreta que é a Escola Primária do 1.º e 2.º Graus de Mateque, situada no Distrito de Marracuene, Província de Maputo.

3.2. Descrição do local do estudo de caso

Neste tópico faz-se a descrição da Localização da escola, o Historial da escola, e a Estrutura orgânica da escola.

3.2.1. Localização da escola

A Escola Primária do 1.º e 2.º Graus de Mateque leciona da 1.ª à 7.ª Classes. Localiza-se no bairro do mesmo nome, no Distrito de Marracuene, Província de Maputo. É ladeada, a norte, pela Escola Primária Habel Jafar, a este pela Escola Secundária Santa Montanha, a sul pelo Quartel do FAO e a Oeste por uma zona residencial e o Cemitério de Michafutene. Funciona 38 turmas em 3 turnos: (i) no 1.º turno, com o Ensino Primário (EP1), com 22 turmas; e (ii) e no 2.º e 3.º turnos, com o EP2, com 16 turmas. Em termos de infra-estruturas, a escola dispõe de 1 sala dos professores, 1 sector administrativo, 3 casas-de-banho, 14 salas de aulas convencionais e 5 salas em baixo de árvores. Abaixo, a “Figura 1” ilustra a vista aérea da escola e das salas sombras que são designadas da seguinte maneira:

- a) Sala da mafurreira grande;
- b) Sala da mafurreira pequena;
- c) Sala da mangueira pequena;
- d) Sala da mangueira grande e
- e) Sala da mafurreira 1

Figura 1. Vista Superior da Escola



Fonte: Google Earth

3.2.2. **Historial da escola**

A EPC de Mateque começou a funcionar em Fevereiro de 2006, como escola anexa À EPC Habel Jafar, com apenas uma turma, numa sala erguida à base de caniço, e leccionava a 1ª classe, com apenas um professor. A instalação da escola foi em resposta ao pedido da comunidade de Mateque, uma vez que as crianças frequentavam a Escola Primária Habel Jafar, muito distante delas.

Foi criada a 23 de Janeiro de 2009, por despacho do Ministro da Educação Aires Aly, tendo sido batizado como Escola Primária de Mateque a 18 de Março de 2010, e teve o 1º Director que veio a ser transferido para Escola primária de Maguiguana.

3.2.3. **Estrutura orgânica da escola**

A estrutura orgânica dos órgãos que fazem parte da Escola Primária de Mateque é constituída da seguinte forma:

Conselho directivo é um órgão executivo e administrativo da escola, composto pelo Director e um Director Adjunto pedagógico, o Administrativo da escola e o presidente do Conselho da Escola.

Conselho da Escola é um órgão de composição plural que engloba toda comunidade educativa, onde tem o presidente, 4 representantes dos pais encarregados de educação, 3 representantes dos professores. Este órgão tem a função de planificar, organizar e implementar as políticas públicas de educação.

Os órgãos auxiliares integram 2 funcionários de secretaria, que ajudam no preenchimento de processos dos alunos.

3.3. População e amostra

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 estudo integra professores (docentes), gestores, funcionários e alunos da Escola de Mateque. Ela é dirigida por um corpo directivo constituído por um Director da Escola, um Director-Adjunto sendo antes professores e um Chefe da Secretaria (todos homens).

No ano lectivo de 2022 foram matriculados na EPC de Mateque, 2223 alunos, dos quais 1103 eram homens e 1120 mulheres. Pode-se aferir que o 1º Grau com 22 turmas e o 2º Grau, a 6ª classe com 7 turmas e a 7ª classe com 9. A tabela abaixo ilustra o efectivo da população da escola, por classes em relação aos alunos.

Tabela 1: Efectivo dos alunos

	Classes	Género		
		H	M	HM
1º Grau	1ª	124	129	253
	2ª	128	100	228
	3ª	188	167	355
	4ª	145	123	268
	5ª	174	172	346
	Subtotal	759	691	1450
2º Grau	6ª	158	196	354
	7ª	186	233	419
	Subtotal	344	429	773
	Total	1103	1120	2223

Fonte: Direcção Pedagógica da EPC de Mateque (2022)

Os dados da Tabela 2 revelam as categorias profissionais e classe que os professores leccionam. A escola comporta um corpo docente de 49 professores, dos quais 25 são homens e 24 mulheres. No EP1 há 30 professores (10 homens e 20 mulheres); e no EP2 19 (15 homens e 4 mulheres). Há ainda 2 funcionários da Secretaria (1 homem e 1 mulher). Constatou-se que o maior parte deles tem o nível de 12ª Classe + 1 ano (DN3), 17 com nível de licenciatura (DN1), 1 como (DN 4) e mais um como (DN5)

Tabela 2: Efectivo dos Professores, Gestores e funcionários

Classes	DN1			DN3			DN4			DN5			Total		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
1ª				1	2	3	1		1				2	2	4
2ª		1	1	1	2	3							1	3	4
3ª	1	2	3	1	2	3							2	4	6
4ª		1	1	2	1	3							2	2	4
5ª	2		2		1	1				1		1	3	1	4
Subtotal do EP1	3	4	7	5	8	13	1		1	1		1	10	12	22
6ª	3	2	5	5	2	7							8	4	12
7ª	3	2	5	4	6	10							7	8	15
Subtotal do EP2	6	4	10	9	8	17							15	12	27
Total do EP1 e EP2	9	8	17	14	16	30	1		1	1		1	25	24	49
Gestores	1			2									3		3
Funcionários		1		1									1	1	2
Subtotal de G e F	1	1		3									4	1	5
Total Geral	10	9	17	17	16	30	1		1	1		1	29	25	54

Fonte: Direcção Pedagógica da EPC de Mateque (2022)

3.3.1. Amostra (participantes)

Ainda, na esteira de Lakatos e Marconi (2003, p. 165) “a amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população). Trata-se de um subconjunto do universo”. Da população foram extraídos como amostra ou participantes da pesquisa 4 professores, 2 gestores escolares (professores) e 4 alunos que foram alvos de observação.

De acordo com a Tabela 3 a amostra foi caracterizada de acordo com o sexo, a idade, o nível acadêmico, o tempo de serviço e a função desempenhada. Com base na amostra, constatou-se que, quer o Director da Escola assim como o director-adjunto, possuem o mesmo nível de escolaridade que é equivalente ao médio, apesar de possuírem mais de 20 anos de tempo de serviço, enquanto a maior parte dos funcionários/ docentes tem o nível superior.

Tabela 3: Gestores Escolares

Nº	Código	Sexo	Idade	G. Académico	Tempo de serviço	Função
01	G1	M	42	Básico (10+3)	21 Anos	Director
02	G2	M	51	Básico (10+3)	31 Anos	Pedagógico

Nos dados da Tabela 4, o corpo docente é constituído por quatro professores, sendo que três são do sexo masculino e uma do sexo feminino, com idades que variam entre 20 a 40 anos. Tal como pode-se observar na tabela, apenas um professor possui o grau de licenciatura.

Tabela 4: Professores Participantes

Nº	Código	Sexo	Idade	Instituição	G. Académico	Tempo de serviço
01	P1	F	38	IFP	Básico (10+3)	11 Anos
02	P2	M	40	UP	Licenciatura	15 Anos
03	P3	M	29	IFP N°	Básico (10+1)	7 Anos
04	P4	M	32	IFP	Básico (10+3)	10 Anos

A Tabela 5 diz respeito aos alunos com NEE observados. Estes perfazem um total de 4 alunos com diversos tipos de NEE, sendo dois do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Tabela 5: Alunos com NEE Observados

Nº	Código	Sexo	Tipos de NEE	Idade	Classe	Turma
01	A1	F	Deficiência intelectual	8	3	D
02	A2	F	Distúrbio de fala	11	4 ^a	C
03	A3	M	Deficiência visual (albinismo)	10	5 ^a	C
04	A4	M	Deficiência físico-motor	10	5 ^a	B

3.4. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Definidos o objecto, o local e os participantes na pesquisa, foram determinadas como técnicas de recolha de dados e seus respectivos instrumentos: a observação não participante (grelha de observação), a análise documental (ficha de leitura) e a entrevista semi-estruturada (guião de entrevista).

A observação não participante é entendida como "uma técnica de recolha de dados para se conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, vendo, ouvindo e examinando", segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 190). Deste modo, pretendia-se saber que métodos, estratégias e materiais os professores usavam no ensino de seus alunos com NEE.

Segundo Mutimuciuo (2009), 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 o fenómeno em estudo pode estar relacionado. Esta técnica foi necessária na pesquisa, dado que serviu para compreender o panorama actual sobre as NEE na EPC de Mateque. Assim, foram analisados: (i) o plano anual de actividades de 2022; (ii) os relatórios anuais de actividades de 2022; (iii) o mapa Estatístico de 2022; (iv) os planos de aulas dos professores observados; e (v) e o Regulamento Interno da Escola.

Gil (2008), define a entrevista como uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e formula as perguntas, com o objectivo de obter dados que lhe interessam. Ela foi adoptada neste estudo considerando a necessidade de perceber como os professores aplicam os métodos, as estratégias e os materiais no ensino de alunos com NEE. Também, foi orientada aos membros da direcção da Escola da EPC de Mateque, com o objectivo de saber deles a percepção que têm em relação ao ensino-aprendizagem de alunos com NEE.

A entrevista foi elaborada e aplicada aos professores e membros da Direcção da EPC de Mateque, os quais responderam questões relacionadas com os métodos, estratégias e práticas que são adoptados pelos professores com vista a tornarem as aulas inclusivas.

As técnicas e seus respectivos instrumentos foram aplicados na recolha de dados em resposta às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Que métodos, estratégias e materiais são utilizados pelos professores na inclusão de alunos com NEE na EPC de Mateque?

Em resposta a esta pergunta foram aplicadas a grelha de observação não participante de aulas e o guião de entrevista semi-estruturada.

A grelha de observação não participante de aulas foi aplicada a 4 professores (3 homens e 1 mulher) que leccionam a 4 alunos (1 com distúrbios de fala, 1 com deficiência intelectual, 1 com deficiência visual (albinismo) e 1 com deficiência físico-motor). Deste modo, pretendia-se saber que métodos, estratégias e materiais os professores usam no ensino de seus alunos.

Neste contexto, foram observadas em cada professor uma aula, correspondendo no total a 4 aulas, durante duas semanas.

A mesma continha dados descritivos da aula e as categorias no processo de ensino aprendizagem, nomeadamente: relação professores-alunos e formas de leccionação dos conteúdos.

O guião de entrevista semi-estruturada foi aplicado aos mesmos professores por meio da observação das suas aulas e a 2 membros da Direcção da EPC de Mateque (Director e seu Adjunto).

- b) Como são aplicados os métodos, as estratégias e os materiais utilizados pelos professores na inclusão de alunos com NEE na EPC de Mateque?

Para a resposta desta pergunta foram aplicados a grelha de observação não participante de aulas, ficha de leitura e o guião de entrevista semi-estruturada.

A grelha de observação não participante de aulas foi aplicada aos 4 professores já mencionados. Visava colher deles informações sobre como aplicavam os métodos, as

estratégias e os materiais para responderem às necessidades de aprendizagem de alunos com NEE na sala de aulas.

A ficha de leitura foi dirigida aos 4 professores referidos anteriormente e a 2 membros da Direcção da Escola. A fim de verificar alguns documentos normativos e planos de aulas. Esta permitiu colher dados sobre estratégias ou práticas que os professores e a direcção da Escola têm elaborado para poder ser inclusiva.

O guião de entrevista semi-estruturada também foi aplicado aos 4 professores já referenciados e a 2 membros da Direcção da Escola. Teve como principal objectivo colher dados sobre as estratégias de gestão escolar levadas a cabo pela EPC de Mateque para facilitar a inclusão de alunos com NEE.

c) Que percepções os professores têm sobre a inclusão de alunos com NEE na EPC de Mateque?

Para dar resposta a esta questão foi aplicado o guião de entrevista semi-estruturada aos 4 professores, a fim de se saber deles que percepções tinham sobre a inclusão de alunos com NEE.

As entrevistas foram realizadas no mês de Novembro de 2022, no recinto da escola, marcadas de acordo com a disponibilidade dos participantes na pesquisa.

3.5. Testagem e validação dos instrumentos de recolha de dados

Esta etapa descreveu o processo de testagem dos instrumentos de recolha de dados da pesquisa, feita na Escola Comunitária “Adecor”, no Distrito de Marracuene, Província de Maputo. A pesquisa definiu como instrumentos de testagem para a recolha de dados, a ficha de leitura e o guião de entrevista semi-estruturada. O primeiro instrumento, foi produzido para verificar o que se estabelece no Regulamento Interno da escola e nos planos de aulas para a orientação da inclusão de alunos com NEE. O segundo instrumento foi constituído por perguntas que permitiram colher informações sobre as práticas de inclusão adoptadas pela EC Adecor.

A escola tinha um efectivo de 14 (catorze) professores e 2 (dois) membros directivos. Para a testagem dos instrumentos de recolha de dados, foram seleccionados 2 professores de ambos sexos que leccionavam nas duas turmas frequentadas por alunos com Necessidades

Educativas Especiais (NEE). Entretanto, através da testagem perceberam-se as dificuldades dos entrevistados para responderem algumas perguntas, facto que fez com que se reformulassem as questões e incluir a grelha de observação de aulas não participante.

3.6. Procedimentos de análise de dados e definição de categorias

Para proceder-se com a análise de colecta de dados descreve-se três métodos: a observação, a entrevista e a análise documental, pois, segundo Ludke e André (1986), trabalhar com todo o material recolhido durante a pesquisa, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. O objectivo da análise de dados é tornar compreensíveis as informações recolhidas e responder as questões da pesquisa. Ainda de acordo com as autoras, o primeiro passo na análise de dados é a definição de um conjunto de categorias descritivas. A categorização, conforme definida por Campos (2004), a operação de classificação dos elementos de um conjunto por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento, pode ser feita quer a partir da teoria usada, quer dos objectivos e das perguntas ou ainda, a partir dos dados recolhidos no contexto concreto da pesquisa.

Neste trabalho, para a discussão de dados recorreu-se a análise de conteúdo, entendida, segundo Bardin (2002), como a extracção de conteúdos por trás das mensagens analisadas, buscando outros significados intrínsecos na mensagem dos entrevistados. Em termos práticos, consistiu, primeiro, na descrição e sistematização dos dados das grelhas de observação, na interpretação do conteúdo das entrevistas e, depois, no cruzamento dos dados recolhidos a partir das três técnicas: observação, entrevistas e análise documental.

3.7. Limitações do estudo

Constitui principal limitação na recolha de dados, a indisponibilidade dos entrevistados em tempo conveniente, pois, os mesmos não mostravam interesse de participar provendo informações relevantes sobre o tema em estudo, tendo ficado dias à espera até que se mostrassem disponíveis. Diante dessa limitação, procurou-se conhecer a disponibilidade de cada professor de forma a marcar a entrevista no seu tempo conveniente.

Houve dificuldades para responder a certas perguntas por parte dos professores, e no acesso do mapa estatístico dos alunos matriculados em 2022.

3.8. Questões éticas

Para o processo da recolha de dados na Escola Primária do 1.º e 2.º Graus de Mateque foram solicitados uma credencial no Registo Académico da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). A credencial permitiu que a pesquisadora fosse, formalmente, aceite para a realização da pesquisa. Durante a realização da mesma, procurou-se garantir a observância dos aspectos éticos, tomando em conta o sigilo e a confidência da informação recolhida e a garantia do uso da mesma informação para fins puramente académicos.

CAPÍTULO IV-APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo fazem-se a apresentação e a discussão dos resultados da inclusão de alunos com NEE a partir da identificação, aplicação e percepções dos professores e membros da Direcção da EPC de Mateque.

4.1. Apresentação dos resultados

Os resultados abaixo, são sobre a identificação, a aplicação e percepções dos professores e membros da Direcção da EPC de Mateque, em relação aos métodos estratégias e materiais utilizados na inclusão de alunos com NEE.

4.1.1. Identificação dos métodos, estratégias e materiais utilizados pelos professores e membros da Direcção

A secção abaixo apresenta os resultados obtidos através do guião de entrevista semi-estruturada, aplicada aos professores e aos membros da Direcção.

- a) Resultados obtidos através do guião da entrevista semi-estruturada aplicada aos professores

Em relação aos métodos, estratégias e materiais adoptados para tornarem as aulas inclusivas os professores (P1, P2, P3 e P4) deram as seguintes respostas:

- (i) Em relação aos métodos e materiais

O P2 referiu que:

Para poder ser inclusivo na sala de aula desenvolvia actividades lúdicas, jogos e outras atracções. Na mesma linha de pensamento, o P4 disse que:

Aplicava materiais didácticos como cartazes, desenhos e actividades como contos, jogos, música e dança.

- (ii) Em relação às estratégias

O P3 disse que:

A sua estratégia passava por colocar o aluno na fila da frente:

Tem o acomodado na parte frontal da sala, onde as distrações são menores;

A P1 disse que a estratégia que adoptava passava pela não discriminação, tratando os seus alunos de forma igual:

Tem procurado não diferenciar nos cuidados na sala de aula e havia momentos em que reserva um tempo para estar perto da criança com NEE e fazer um acompanhamento sem olhar muito na deficiência para que ela se sentisse igual aos outros e não a vissem como se fosse diferente.

b) Resultados obtidos através do guião de entrevista aplicado aos membros da Direcção. Segundo o Director da Escola, estão inscritos alunos com diferentes tipos de deficiências tais como baixa visão, físico-motor, transtornos de fala, intelectual e auditivas, sendo que os professores adoptam diferentes estratégias como forma de facilitarem a aprendizagem dos alunos com NEE.

(i) Em relação aos métodos e aos materiais não houve nenhuma informação.

(ii) Em relação às estratégias

A Direcção da Escola tem sensibilizado aos professores a criarem algumas actividades na sala de aulas de modo a serem inclusivos. O Director referiu que orienta os professores para uma maior interacção com os alunos, pois isso permite uma melhor assimilação da matéria. O mesmo disse que;

O professor precisava prestar muita atenção à criança com esta situação, dar trabalhos adequados e explicar de acordo com a sua necessidade. As crianças precisam de interacção com as outras, mas com acompanhamento do professor e do encarregado de educação.

4.1.2. Aplicação dos métodos, estratégias e materiais utilizados pelos professores na inclusão de alunos com NEE

A secção abaixo apresenta os resultados obtidos através da grelha de observação não participante de aulas, ficha de leitura e o guião de entrevista aplicados aos professores e membros da Direcção.

a) Resultados obtidos através da grelha de observação não participante de aulas. Durante o levantamento de dados foram observadas 4 turmas em relação aos métodos, matérias e estratégias, tendo-se obtido os seguintes resultados:

(i) Em relação aos métodos não houve nenhuma informação nas 4 turmas observadas

(ii) Em relação aos materiais:

Observou-se que na primeira turma, havia um aluno que sofria de baixa visão (A3). Este sentava-se na primeira fila. Durante a leccionação da aula referente à disciplina da Língua Portuguesa, notou-se que o professor não usou nenhum material didático. Entretanto, o mesmo não sucedeu em relação à aula de Matemática. Nesta disciplina, recorreu-se ao uso do Manual do Aluno.

Na quarta turma, havia uma aluna com deficiência intelectual e com dificuldades na locomoção (A1). Entre a aluna e o professor houve interação, sendo que esta tratou-a da mesma maneira como os demais. O professor usou um cartaz que ilustrava alimentos, vegetais, animais e minerais. À medida que o professor mostrava as figuras a A1 apontava e dizia "tomate, ovo, maçã," olhando para os colegas.

(iii) Em relação às estratégias

Na primeira turma, durante a aula de Matemática, o professor orientou a realização de exercícios e pediu para que o A3 resolvesse no quadro, tendo acerte todas as tarefas.

Na segunda turma, havia um aluno com deficiência físico-motor (A4). A observação foi feita na ocasião em que se procedia a avaliação. O aluno realizou a mesma dada aos alunos sem NEE e durante esse acto, o professor dedicou o mesmo nível de atenção para todos satisfazendo as inquietações de igual modo.

Durante a terceira observação cuja turma incluía uma aluna com distúrbios de fala (A2), esta manteve-se calada e sossegada ao longo da aula, e acompanhava todo o processo de leitura do texto feito pelos colegas e pela professora. Em seguida orientou-se a sua interpretação e algumas questões. Enquanto os colegas respondiam, ela só observava. De salientar que, no caderno da A2 nada havia sido escrito.

b) Resultados obtidos através da ficha de leitura

Para a obtenção dos resultados sobre as estratégias para a Escola poder ser inclusiva, foram analisados os seguintes documentos:

(i) Mapa Estatístico de 2022

Neste documento, foi possível colher dados detalhados dos alunos, que frequentam a escola, bem como a tipologia das suas NEE. No que diz respeito a esta informação pode-se observar a Tabela 5, que demonstra o tipo de NEE de cada aluno.

(ii) Plano anual de actividades de 2022.

Em relação ao plano anual, foi possível ver como foi feita a organização e gestão das diversas actividades desenvolvidas na escola ao longo do ano lectivo com objectivos pedagógicos, (apresentação sobre o calendário das actividades, levantamento dos manuais do professor, análise dos resultados das avaliações, estudo dos critérios de avaliação, reunião com os pais e encarregados de educação). De salientar que o plano não abordava nenhuma actividade programada para alunos com NEE.

(iii) Relatório anual de actividades de 2022

Neste, observou-se o decurso das actividades realizadas na EPC de Mateque no primeiro e segundo trimestre (efectivo escolar, decurso das aulas e perspectivas para o terceiro trimestre) e foi possível visualizar o desempenho académico de todos os alunos. De referir que o relatório não especificava o desempenho ou aproveitamento dos alunos com NEE. Mostrava todos os dados e percentagem de uma maneira generalizada.

(iv) Planos de aulas dos professores observados.

Em relação aos planos de aulas, notaram-se diversos métodos e estratégias adoptados pelos professores para o alcance dos objectivos de cada unidade temática. Os critérios verificados durante a confecção dos planos foram: o conhecimento do conteúdo, a organização e gestão da turma, os recursos disponíveis, o tipo de aluno e a forma de captação da matéria, bem como da avaliação. É de salientar que os professores não fizeram nenhuma menção dos alunos com NEE no que diz respeito às estratégias, materiais, métodos e objectivos específicos planificados

(v) Regulamento Interno da Escola.

Em relação ao Regulamento Interno da Escola, buscou-se saber das normas e procedimentos com vista ao bom funcionamento e à sã convivência entre todos os membros. O RI aplica-se a toda comunidade escolar incluindo aos alunos NEE, sendo o seu cumprimento de carácter obrigatório (normas e conduta da escola, horário de funcionamento da escola, organização escolar, acesso às instalações escolares, normas gerais de funcionamento). É de salientar que no regulamento não havia nenhuma menção sobre as normas para alunos com NEE.

c) Resultados obtidos através do guião de entrevista aplicada aos professores

Identificadas as estratégias usadas pelos professores para a inclusão dos alunos com NEE, cabe a este objectivo descrever como têm sido implementadas. Nesta ordem de ideias, aos

professores foram questionados como aplicam os métodos, as estratégias e os materiais que utilizam no processo de inclusão de alunos com NEE?

(i) Em relação aos métodos e materiais

O P4 disse que:

Aplicava os materiais didáticos como cartazes e desenhos para que o aluno veja e perceba do que se trata na aula e actividades que estimulassem a fala como contos, jogos, música e dança.

Por sua vez, a P1 explicou que no momento usava um cartaz ou fazia um desenho no quadro que ilustrasse um certo conteúdo, “a criança com NEE consegue reter algo”. Já o P2 referiu que realizava actividades como jogos, canto e dança para que todos alunos se envolvessem, havendo convivência que se esperava e estendesse na sala de aulas.

(ii) Em relação às estratégias

O P3 afirmou que:

Os métodos também dependiam da realidade dos alunos e do material disponível, assim como podendo ser produzido pelo professor.

d) Resultados obtidos através do guião de entrevista aplicado aos membros da Direcção
Relativamente às práticas ou orientações que são seguidas ou previstas na Escola, o Director disse que se têm implementado as leis que constam no Boletim da República aprovado pelo Conselho de Ministros, ao 02 de Junho de 2020, sobre Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029, em anexo, que é parte integrante da presente Resolução.

(i) Em relação aos métodos e materiais não houve nenhuma informação.

(ii) Em relação as estratégias

O Director-Adjunto da Escola disse que como a Escola não tinha professores capacitados e nem materiais didáticos necessários, eles têm elaborado por iniciativa e experiência próprias alguns métodos e estratégias de acordo com as necessidades de cada aluno.

Ainda em relação à descrição das estratégias ou práticas que a Direcção da Escola tem elaborado para poder ser inclusiva, um dos gestores (Director da Escola) disse que

dependendo da situação em que o aluno se encontrasse podia ser enquadrado com outros alunos sem NEE.

O Director da Escola disse que:

Os professores eram orientados para usarem diferentes métodos de modo a se alcançarem os objectivos traçados para todos alunos.

O entrevistado acima reconheceu que o problema é da infra-estrutura escolar e frisou que as condições para a Escola poder ser inclusiva precisa requisitar mais materiais didácticos adequados, reestruturar-se para o melhor acesso dos alunos com NEE e reduzir o número de alunos por turma.

4.1.3. Percepções que os professores têm sobre a inclusão de alunos com NEE na EPC de Mateque?

A secção abaixo apresenta os resultados obtidos através da grelha de observação não participante de aulas e o guião de entrevista aplicados aos professores.

a) Resultados obtidos através da grelha de observação não participante de aulas

Observou-se que os comportamentos dos professores têm como base a percepção de que os alunos com NEE devem ter as mesmas oportunidades de assimilação das matérias leccionadas na escola. Para o efeito, os professores adoptam estratégias diferenciadas já apresentadas acima visando garantir que todos alunos participem activamente no processo de aprendizagem.

b) Resultados obtidos através do guião de entrevista aplicado aos professores

Para a garantia da efectiva inclusão de alunos com NEE é imperioso que os professores tenham formação. Partindo deste entendimento, procurou-se saber se os professores possuíam alguma formação específica sobre Educação Inclusiva ou a sua formação de base envolveu também essa componente.

Os quatro professores foram unânimes em afirmar que não têm formação específica em NEE. O P4 referiu que:

Não possuía nenhuma formação específica sobre leccionar alunos com NEE. A cadeira que teve aquando da formação docente não lhe forneceu conteúdos que achasse suficientes para lidar com estas matérias.

Na mesma linha a P1 disse que:

Não possuía nenhuma capacitação específica, mas durante a formação no IFP teve pacotes/cadeiras de como a tratar ou trabalhar com alunos com NEE:

A mesma, salientou que no início teve muitas dificuldades, porque não conhecia a Língua de Sinais de Moçambique.

O P3 acrescentou que além da falta de capacitação específica, deparava-se com a falta de materiais didáticos que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem. A infra-estrutura não estava adequada para receber essas crianças:

A escola não estava devidamente preparada, pois só tinha rampas que davam acesso às salas de aulas, o pátio estava cheio de árvores com as raízes por fora, criando obstáculos para esses alunos. A escola também precisava de meios de ensino adequados e professores qualificados.

O P4 referiu-se sobre as condições da infra-estrutura escolar, tendo dito que:

A instituição não era adequada para estes alunos. Por exemplo, havia falta de iluminação nas salas de aulas

Ainda de acordo com as percepções dos professores, um outro obstáculo apontado relaciona-se com a superlotação de alunos nas salas de aulas:

Por terem turmas numerosas e por não serem especialista ou capacitados para trabalhar com criança com NEE. Acrescentou ainda, que gostaria de ter uma formação ou capacitação. Para ele, não tem sido fácil dar a devida atenção para todos, principalmente para a criança com NEE e por a escola não ter materiais próprios para trabalhar. Referiu que as vezes tinham de improvisar, acrescentou o P4.

O P2 acrescentou que o obstáculo que enfrentou teve a ver com a falta de cooperação por parte dos pais e encarregados de educação dos alunos com NEE. Disse, ainda, que:

Os encarregados não cooperavam ou não colaboravam, e os dirigentes não se preocupavam muito com a situação

4.2. Discussão dos resultados

Nesta secção apresenta-se a discussão dos resultados sobre a identificação, a aplicação e a percepção dos professores em relação aos métodos, estratégias e materiais que utilizam na EPC de Mateque.

4.2.1. Identificação dos métodos, estratégias e materiais utilizados pelos professores na inclusão de alunos com NEE na EPC de Mateque.

Os dados abaixo correspondem à discussão dos resultados obtidos através do guião de entrevista aplicado aos professores.

Com as respostas obtidas dos professores percebe-se que, adoptam diferentes estratégias visando a rápida assimilação da matéria por parte dos alunos com ou sem NEE. As estratégias incluem: colocar o aluno na parte frontal da sala; usar cartazes e desenhos como materiais didácticos, aplicar actividades como contos, jogos, música e dança no processo de ensino-aprendizagem. Estas estratégias inserem-se na abordagem da UNESCO (1994), ao advogar que as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem. Isto implica, garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Alguns professores optam pela não discriminação tratando os seus alunos de forma igual, permitindo que tenham liberdade e autonomia, aprendendo e agindo com naturalidade. A não discriminação associa-se a uma Educação Inclusiva, na qual, os alunos com NEE são educados na escola do bairro, em ambiente de sala de aula regular, apropriado para a sua idade cronológica, com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais, segundo Jesus e Martins, (2000), citados por Cardoso, (2011).

Percebe-se que a Direcção da Escola tem a concepção de que a inclusão dos alunos com NEE passa por inseri-los nas turmas com outros alunos sem NEE. Assim, promove-se uma liderança participativa, onde os professores têm autonomia para usar métodos e estratégias à sua escolha na sala de aula para que o processo de ensino-aprendizagem seja satisfatório para todos. Segundo a abordagem de Jesus e Martins (2000), citados por Cardoso (2011), e Baptista (2010), a Educação Inclusiva é uma dimensão curricular em que o aluno com NEE deve fazer parte da classe regular, aprendendo os mesmos conteúdos com os outros, mesmo que seja de modo diferente, cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações.

Na Escola de Mateque, por exemplo, a estratégia de colocar o aluno à frente, está relacionada com a abordagem de Ramos (2001), ao afirmar que é essencial que o professor esteja sempre em frente do aluno para permitir-lhe a leitura labial, não devendo voltar-se para o quadro enquanto fala, ou passear de um lado para o outro à medida que estiver a explicar um conteúdo ou tarefa. Deve falar pausadamente e de forma clara e recorrer-se a uma comunicação total.

A abordagem de Ramos é ancorada por Mantoan (1997), ao apontar que o atendimento de NEE em alunos consiste em posicioná-lo na sala de aula de forma que possa ver os movimentos do rosto (movimentos orofaciais) do professor e de seus colegas.

4.2.2. Aplicação de métodos, estratégias e materiais utilizados pelos professores na inclusão de alunos com NEE na EPC de Mateque

Os dados abaixo correspondem à discussão dos resultados obtida através da grelha de observação não participante de aulas, e do guião de entrevista semi-estruturada aplicados aos professores e aos membros da Direcção.

- a) Resultados da discussão obtidos através da grelha observação não participante de aulas

Analisadas as respostas dos professores, compreende-se que face à falta de material e instrumentos adequados para o ensino de alunos com NEE, eles apostam na realização de actividades fora da sala de aulas visando dar continuidade do processo tradicional de ensino-aprendizagem, realizando jogos, cantos e danças como principais actividades descritas.

Da observação feita, pode-se considerar que a Escola em estudo é inclusiva pois os professores adoptam diversas estratégias e materiais, como o manual do aluno e cartazes para a melhor assimilação dos conteúdos leccionados. A propósito, para Borges (2016), a escola inclusiva, apela para que se tenha atenção para com todos os alunos; que se respeite três níveis de desenvolvimento essenciais, nomeadamente, académico, socio-emocional e pessoal, de forma a proporcionar a todos os alunos uma educação apropriada e orientada para a maximização do seu potencial. De referir que nos documentos normativos disponibilizados pela Escola não abordavam nenhuma actividade e nem faziam menção dos alunos com NEE no que diz respeito às estratégias, materiais, métodos e objectivos específicos dos planos de aulas. Em consonância com a abordagem acima, Sanches (2005, p.18) afirma que o "professor deve organizar as actividades e as interacções, de maneira que cada aluno se

depare regularmente com situações didáticas enriquecidas para ele, adequadas às suas características, interesses, necessidades e saberes".

Em suma, observou-se que os alunos com NEE eram tratados sem discriminação, sendo que os professores faziam as necessárias adaptações, de modo a permitir que estes assimilassem a matéria dada.

b) Resultados obtidos através do guião de entrevista aplicado aos professores.

Na visão dos professores, as descrições das estratégias adoptadas, convergem na ideia de Rodrigues (2003), de que a atitude dos professores deve ser contrária às atitudes discriminatórias e criar comunidades acolhedoras.

c) Resultados obtidos através do guião de entrevista aplicado aos membros da Direcção.

A Direcção da Escola tem a visão de que as crianças com NEE devem ser inseridas nas escolas regulares. César (2003), refere que a cooperação entre diferentes actores educativos e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social. É também entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, alunos com NEE e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade. Borges, Gualda e Cia (2015), acrescentam que este processo de inclusão obriga à consideração do papel do Estado em todo o processo, da comunidade, da família e da escola, visando garantir ao aluno um sistema educativo inclusivo eficaz, que possibilite o desenvolvimento das suas componentes académica, socio-emocional e cognitiva.

Os esforços da Direcção da Escola são relevantes para a criação de uma escola inclusiva. Correia (2008), refere que a escola tem um papel preponderante na resposta aos direitos dos alunos com NEE e deve ser uma referência na procura de soluções para combater qualquer tipo de discriminação e preconceito, que ainda possa existir contra quem tenha alguma deficiência. Adicionalmente, a Escola tem o dever de repensar a cada momento da história acerca do tratamento a ser dispensado aos alunos com NEE no sentido da sua inclusão social.

4.2.3. Percepções que os professores têm sobre a inclusão de alunos com NEE na EPC de Mateque?

Os dados abaixo correspondem a discussão dos resultados obtidos através do guião de entrevista semi-estruturado aplicado aos professores.

A falta de professores especialistas em NEE pode perigar um bom desempenho escolar dos alunos. Kafrouni e Pan (2001), salientam que, na escola inclusiva, é o professor que, através da observação sistemática, deve identificar as NEE que os alunos possam ter, recorrendo a professores qualificados para uma análise mais aprofundada em caso de necessidade.

Os entrevistados acima reconheceram, por outro lado, o problema da infra-estrutura escolar, tendo frisado que as condições que a Escola precisa ter para poder ser uma escola inclusiva incluem requisitos de mais materiais didáticos adequados, reestruturação para melhor acesso dos alunos com NEE e redução do número de alunos por turma. Por seu turno, Campbell (2009), diz que os alunos com NEE necessitam que a escola, em particular, e a comunidades, em geral, proporcionem condições que lhes permitam maximizar o seu potencial.

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 dos alunos com NEE na EPC de Mateque.

5.1. Conclusão

Feita a recolha de dados e sua análise, sobre *Como é que ocorre a inclusão de alunos com NEE a partir das percepções dos professores da Escola Primária do 1 ° e 2 ° Graus de Mateque, no Distrito de Marracuene*, durante a entrevista, foi possível constatar que todos os alunos com NEE no seu quotidiano, eles partilham o mesmo espaço físico com os outros alunos não deficientes. É de salientar que professores e membros da direcção tem a noção do que é uma escola inclusiva, e que a maior parte deles demonstraram atitudes positivas face à inclusão nas escolas, desde que haja capacitação/formação e condições essenciais ao atendimento destes. A ausência de metodologias específicas para a inclusão das crianças com NEE, a percepção dos professores em relação aos alunos poderá influenciar na dinâmica de ensino e aprendizagem. Pois, esta pode reflectir/influenciar no seu exercício profissional.

Todos os professores tem a mesma percepção ao afirmar que a escola não esta preparada, tanto a nível de infra-estrutura como de recursos humanos e materiais, para receber alunos com NEE.

Quanto ao primeiro objectivo específico (Identificar os métodos, as estratégias e os materiais utilizados pelos professores na inclusão de alunos com NEE na Escola Primária do 1 ° e 2 ° Graus de Mateque), conclui-se que as estratégias adoptadas consistem em colocar o aluno na parte frontal da sala, usar cartazes e desenhos como materiais didácticos, aplicar actividades como contos, jogos, músicas e danças no processo de ensino-aprendizagem e não discriminar no tratamento dos alunos. A ideia passa por envolver os alunos física e emocionalmente nos estudos. Face à falta de material e instrumentos adequados para o ensino de alunos com NEE, os professores apostavam na realização de actividades fora da sala de aulas visando dar continuidade com o processo tradicional de ensino-aprendizagem.

No que toca ao segundo objectivo (Descrever a implementação dos métodos, estratégias e materiais utilizados pelos professores na Escola Primária do 1 ° e 2 ° Graus de Mateque), conclui-se que da observação feita os alunos com NEE são tratados sem discriminação e na

medida do possível aprendem em igualdade de circunstâncias. Isto é, não há diferenças na forma de serem tratados comparados com os outros sem NEE.

Relativamente ao terceiro objectivo (Discutir as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Mateque), conclui-se que o processo de inclusão de alunos com NEE não tem sido eficaz, uma vez que os professores não têm formação em Educação Inclusiva e a própria infra-estrutura escolar não apresenta condições adequadas para o efeito.

A escola depreende-se com problemas de superlotação nas salas de aulas e falta de iluminação adequada. Os pais e/ou encarregados de educação foram também apontados como intervenientes que não cooperam com os professores para a materialização da inclusão que se pretende alcançar. Portanto, a Direcção da Escola está ciente dos desafios para a inclusão de alunos com NEE e procura, a todo custo, ultrapassar os obstáculos.

5.2. Sugestões

Baseando-se nas conclusões apresentada, propõe-se:

À Direcção da Escola

- a) Adequar as infra-estruturas escolares ao contexto das NEE, com a construção de mais rampas, limpeza do terreno da Escola e outras formas;
- b) Capacitar os professores em matérias de NEE;
- c) Efectuar maior controlo do rácio professor-aluno;
- d) Reforçar a cooperação entre a Escola e as comunidades sobre NEE;
- e) Requisitar mais materiais didácticos adequados, e
- f) Reduzir o número de alunos por turma.

Aos professores

- a) Promover mais actividades para a inclusão de alunos com NEE; e
- b) Cooperar com pais e ou encarregados de educação para melhor desempenho dos alunos com NEE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: Cuáles son las palancas de cambio*. *Journal of Educational change* 5(4), 1-20.
- Bardin, V. (2002). *Reflexões sobre Educação Especial em Portugal*. Porto Editoras; Atlas.
- Borges, L; Gualda, D. S. Cia, F. (2015). *Relação Família e Escola e Educação Especial: Opinião de Professores*. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 25, n.48, p. 168-185.
- Borges, M.L. *A educação inclusiva: em busca de ressignificar a prática pedagógica*. Cadernos PDE, 2016. Disponível em:<
<http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/cadernos/pdebusca/producoes-pde/2016/2016-pde-edespecial-uem-marilenelanciborgessenra.pdf>. acesso em: 20 ago.2020.
- Brennan, A. (1990). *Alunos com NEE nas classes regulares*. Porto Editora Porto, Lda.
- Campos, C. *Métodos de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde*. *Revista Brasileira de enfermagem*, v. 57, n.º. 611-614, 2004.
- Campbel, M. (2009). *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA.
- Cardoso, M. (2011). *Inclusão de alunos com NEE no ensino básico: perspectivas dos professores*. Lisboa: ISEC.
- Carvalho, O. (2000). *A escola inclusiva: da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACM Braga
- Carvalho, R.E. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Mediação Editora
- César, M. (2003) *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos*. In D. Rodrigues (Ed), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Chambal, L. A. (2007). *A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas de inclusão escolar (1999-2006)*.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a Clarificação e Unificação de Conceitos*. Porto: APPORT.

- Correia, L. M (1997). *Alunos com NEE na Classe Regular*. Porto, editora Porto.
- Correia, B (1999); *Alunos com NEE nas classes regulares*. Porto Editora
- Correia, B. (2008). *Estudo das Necessidades Educativas Especiais nas escolas moçambicanas*. Revista Científica; Completar as referências.
- Cruz, S. F. (2012). *Alunos com NEE: 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 20 educação](http://www.mec.gov.mz/Legislação/Legislação/política%20nacional%20educação).
- Costa B. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *uma educação inclusiva a partir das escolas que temos* (pp.25-36), Lisboa: Ministério da Ed.
- Demo, Pedro. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez, 2000.
- Ferreira, C.A. (2010). *Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho de projecto*. Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação, 18 (1), 91-105.
- Ferreira, M. (2013) *A construção da escola inclusiva*. Um estudo sobre a escola de Bragança. Série Estudos Edição do instituto.
- Fonseca, V. C. (1980). *Reflexões sobre Educação Especial em Portugal*. Portugal. Porto; Atlas;
- Fonseca, V. (2011). *Inclusão escolar: uma abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Freira, p. (2008). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: paz e Terra.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Gil, A.C. (2008). *Como elaborar projectos de pesquisa*. (4ª Ed). São Paulo: Atlas.
- Gil, A.C. (2012). *Como elaborar projectos de pesquisa*. Edição. São Paulo: Atlas.
- Jiménez, (1997). Jiménez, R. B. (1993). *Educação especial e reforma educativa*. NEE, 2, 9-82.
- Kafrouni, R., & Pan, M. (2001). *Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas*

especiais e os impasses frente a capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. *Interacção*, 5, Curitiba, 31-46. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3316/2660>. Acesso a 20/04/2021.

Lakatos, E. M & Marconi, M, A (2001). *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo, Editora Atlas;

Lakatos & Marconi. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. (5ª Ed), São Paulo. Editora: Atlas S.A.

Lima, R. (2006). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. 10ª Edição. Porto Alegre: Mediação;

Ludke L, M. & Andrade, M. E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editor EPU, 1986.

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.

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

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997

Mutimucuo, I. (2009). *Métodos de Investigação: Apontamentos*. Centro de Desenvolvimento Académico. Maputo: UEM.

Nguenha, A.M (2018) *Análise dos desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de educação inclusiva – caso da Escola Primária Completa Kurhula (2017-2018)*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade Eduardo Mondlane, em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação.

- Omote, S. (1999). *Normalização, Integração e Inclusão*. Ponto de Vista, v 1, n 1. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/.../1524>
- Órru, S. (2017). *E Autismo, linguagem educação: interação Social no Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: Wak
- Pacheco, J. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipa escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinho, A. & Mariani, D. (2017). *SP tem quase 2 professores agredidos ao dia: ataque vai de soco a cadeirada*. Folha de S.Paulo, São Paulo, 17 set. 2017. Disponível em: <Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/educação/2017/09/1919146-sp-tem-quase-2-professores-agredidos-ao-dia-ataque-vai-de-soco-a-cadeirada.shtml> >.
- Pradanov, C.C. & Freitas, E.C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da pesquisa e do Trabalho Académico*.(2ª Ed). Universidade Feevale- Novo Hamburgo, Rio Drande do Sul.
- RAMOS, M.N. *Apedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- Rocha, E.A.C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideais mal feitas sobre a educação inclusiva*. São Paulo. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/60182317/>. Dez-ideias-mal-feitassobre-a-Educacao-Inclusiva-DAVID-RODRIGUES. Acesso a 25/05/2017.
- Santos, C. (2015). *Habitação Social, Vulnerabilidade Social e Serviço Social: Um Ensaio sobre o fracasso da mudança social nos bairros sociais*, Revista Liberta, v. 15, n. 1, 1-18.
- Santos, L.; Pinto, J. *Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como factor estruturante*. In: Viega, F. H. O ensino na escola de hoje: *teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi, 2018.p.503-539.

Silva, M. O. E. (2001). *A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar*. São Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.teses.usp>.

Siviani, Dermeval. *História das ideias pedagógicas Brasil*. 3.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill.

Tavares, David (2007), *Escola e identidade Profissional*. O caso dos técnicos de cardiopneumologia, Lisboa, Edição Colibri/Instituto Político de Lisboa.

Vasconcelos, C., R.M., *Formação de professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel*. Porto, 2012.

Documentos normativos

Ministério da Educação (1999). *PEE e Cultura (1999-2003)*. “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”. Maputo: MEC.

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

MINED (1998). Plano Estratégico da Educação e Cultura 1999-2003. *Combater a Exclusão, Renovar a Escola*. Maputo.

MEC. (2006). Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2011. *Fazer da escola um pólo de desenvolvimento consolidando a moçambicanidade*. Maputo: MEC

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. UNESCO

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca, sobre princípios e práticas*. Salamanca, Espanha, 710 Junho de 1994.

APÊNDICES

Apêndice 1. Guião de entrevista semi-estruturada aplicada aos professores

I SECÇÃO

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

II SECÇÃO

Pergunta 1:

Que métodos, estratégias e materiais são utilizados pelos professores na inclusão de alunos com NEE na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Mateque?

- ❖ Já trabalhou com alunos com com NEE?
- Teve alguma formação específica nas áreas de NEE?
- Tem usado materiais didácticos próprios para a implementação de uma educação inclusiva?
- Que estratégias ou práticas costuma adoptar para poder ser inclusivo nas suas aulas para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE?
- Qual tem sido o relacionamento interpessoal entre os professores e alunos com NEE na sala de aulas?

Pergunta 2:

Como são aplicados os métodos, as estratégias e os materiais utilizados pelos professores na inclusão de alunos com NEE na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Mateque?

- Como conseguiu identificar os alunos com NEE?
- Como é que consegue atender aos alunos com NEE na sala de aulas?
- Quais têm sido as dificuldades e sucessos enfrentados pelos professores e alunos com NEE no processo de ensino-aprendizagem?

Pergunta 3:

Que percepções os professores têm sobre a inclusão de alunos com NEE na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Mateque?

- Como é que se sentiu ao trabalhar com alunos com NEE e sem NEE na mesma sala de aulas?
- Como acha que a escola está organizada para atender à inclusão dos alunos com NEE?
- Qual tem sido a interacção dos alunos com NEE no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da aplicação destes materiais

Apêndice 2. Guião de entrevista semi-estruturada para gestores escolares

I SECÇÃO

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

II SECÇÃO

Pergunta 1:

Que métodos, estratégias e materiais são utilizados pelos professores na inclusão de alunos com NEE na Escola Primária do 1° e 2° Graus de Mateque?

- Possui alguma formação específica sobre educação inclusiva ou a sua formação de base envolveu também essa componente?
- Quais são os tipos de NEE que os alunos da escola apresentam?
- Que estratégias ou práticas a direcção da Escola tem elaborado para poder ser inclusiva?

Pergunta 2:

Como são aplicados os métodos, as estratégias e os materiais utilizados pelos professores na inclusão de alunos com NEE na Escola Primária do 1° e 2° Graus de Mateque?

- Como tem sido a inclusão dos alunos com NEE nas turmas?
- Que práticas ou orientações são seguidas ou previstas na escola tendo em vista atender à educação inclusiva?

Pergunta 3:

Que percepções os professores têm sobre a inclusão de alunos com NEE na Escola Primária do 1° e 2° Graus de Mateque?

- Como a escola consegue atender aos alunos com NEE na sala de aulas?

- Que condições pensa que a escola precisa ter para poder ser uma escola inclusiva?

FIM

Apêndice 3. Grelha de observação de aulas

PARTE I – DESCRIÇÃO DA AULA

- Aula n.º.
- Dia:
- Turma:
- Hora e duração:
- Tema da aula:
- N.º de crianças com NEE:
- Tipos de NEE:
- N.º total de alunos:

Pergunta 1


Que métodos, estratégias e materiais são utilizados pelos professores na inclusão de alunos com NEE na Escola Primária do 1.º e 2.º Graus de Mateque?

Pergunta 2

Como são aplicados os métodos, as estratégias e os materiais utilizados pelos professores na inclusão de alunos com NEE na Escola Primária do 1.º e 2.º Graus de Mateque?

ANEXO

Anexo 1. Credencial apresentada na Escola Primária do 1° e 2° Graus de Mateque



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CREDENCIAL

Credencia-se Gertudes Zito Maguwa¹, estudante do curso
de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação²,
a contactar _____³
a fim de Recolha de dados⁴.

Maputo, 04 de Novembro de 2022⁵

A Directora Adjunta para Graduação
Nilza A. D. Cesar
Mestre Nilza Aurora Tarcísio César
(Assistente)

Manuel Maguwa
27/11/2022
Escola Primária do 1° e 2° Graus de Mateque



¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Finalidade da visita)
⁵ (Data, Mês, Ano)