



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Monografia

**Análise da Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Primário: O
Caso da Escola Primária Completa de Nkomane, Distrito da Matola - Província de Maputo
(2022-2023)**

Luís Nharime Mandevó

Maputo, Fevereiro de 2025

**Análise da Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Primário: O
Caso da Escola Primária Completa de Nkomane, Distrito da Matola - Província de Maputo
(2022-2023)**

Luís Nharime Mandevo

Monografia apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para obtenção do grau de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação.

Supervisora: Doutora Mónica Simão Mandlate

Maputo, Fevereiro de 2025

Júri de Avaliação

O Supervisor

Presidente do Júri

O Oponente

.....

.....

.....

Maputo, aos.....de.....de 2025

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Eu, Luís Nharime Mandevó, declaro por minha honra que este trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação, onde submeto à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura, é da minha autoria e nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que a mesma constitui o resultado da minha investigação pessoal e das orientações da minha supervisora, estando indicadas no trabalho as fontes utilizadas.

.....
(Luís Nharime Mandevó)

Maputo, Fevereiro de 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me ter concedido a vida, pelos cuidados e carinho prestado, pois a sua mão sempre me protegeu e me guiou em todo percurso acadêmico.

Aos meus pais, pela confiança motivação e apoio incondicional que me proporcionaram durante esta caminhada. Aos meus irmãos, que sempre me deram forças.

Em especial, a minha família, pelo apoio e força que me deram durante esta caminhada.

Em particular, agradeço a minha supervisora, Doutora Monica Simão Mandlate pela sua paciência, disponibilidade de tempo, e pelas suas sábias orientações durante a elaboração deste trabalho.

A todo corpo docente da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, em especial ao Departamento de Organização e Gestão da Educação pelo acompanhamento e conhecimentos adquiridos durante a formação.

Ao Senhor Hermenegildo Cachomba, que sempre esteve presente no meu percurso acadêmico e pelos seus ensinamentos.

A todos os meus colegas do curso de OGED, pelo acompanhamento e ajuda que me prestaram durante a nossa caminhada.

A todos os professores e colaboradores desta pesquisa um forte abraço.

A todos, meu muito obrigado!

DEDICATÓRIA

Eu dedico esta monografia aos meus queridos pais (Francisco Muzoca Nharime e Joaquina Constantino Chembene) e aos meus irmãos (João, Berta e Francisco Junior) que me proporcionaram apoio nos momentos difíceis da minha vida e sempre estiveram ao meu lado.

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

Lista de Tabelas

Tabela 1: Distribuição de alunos por ciclos.....	31
Tabela 2: Dados sobre os tipos de NEE dos alunos da EPC de Nkomane.....	31
Tabela 3: População da EPC de Nkomane.....	33

Lista de Quadros

Quadro 1: Classificação da Deficiência Intelectual de acordo com o quociente de inteligência.....	13
Quadro 2: Caracterização da amostra.....	34

Lista de Figuras

Figura 1: Dificuldades de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual.....	49
Figura 2: Necessidades de capacitação dos professores em matérias de NEE.....	51
Figura 3: Participação dos pais no processo educativo das crianças com NEE.....	53

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AAIDD	American Association Intellectual and Developmental Disabilities [Associação Americana da Deficiência Intellectual e Desenvolvimental]
AAMR	American Association on Mental Retardation/deficiency
APA	American psychological Association
CID	Classificação Internacional da Doença
CRM	Constituição da República de Moçambique
DA	Dificuldades de Aprendizagem
DAP	Director Adjunto Pedagógico
DEDHC	Direcção de Educação e Desenvolvimento Humano da Cidade
DI	Deficiência Intelectual
DIPLAC	Direcção de Planificação e Cooperação
DSM-5	Diagnostic Statistical Manual of Disorder's V
EEIDCD	Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência
EI	Educação Inclusiva
EP	Ensino Primário
EPC	Escola Primária Completa
ES	Ensino Secundário
FACED	Faculdade de Educação
IM	Idade Mental
MINED	Ministério da Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEED	Necessidades Educativas Especiais e Deficiência

OGED	Organização e Gestão da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEE	Plano Estratégico da Educação
PEI	Plano Educativo Individualizado
PGQ	Plano Quinquenal do Governo
PPP	Projecto Político Pedagógico
QI	Quociente de Inteligência
SNE	Sistema Nacional de Educação
TPC	Trabalho para Casa
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UP	Universidade Pedagógica

RESUMO

A Lei do Sistema Nacional de Educação (Lei n.º18/2018 de 28 de Dezembro) de Moçambique reafirma o dever do Estado na organização e promoção do ensino para todos, e tem a Inclusão, Equidade e Igualdade como princípios educativos em todos os subsistemas de ensino. Assim, o estudo com o tema: Análise da Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Primário: O Caso da Escola Primária Completa de Nkomane, Distrito da Matola – Província de Maputo (2022-2023), tem como objecto de estudo a inclusão de alunos com deficiência intelectual. De modo geral pretende analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na Escola Primária Completa de Nkomane. De modo específico, (i) identificar as práticas de inclusão adoptadas pela EPC de Nkomane para responder as necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual; (ii) descrever as principais dificuldades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na EPC de Nkomane e (iii) avaliar as formas da participação da família no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na EPC de Nkomane. Para a sua concretização recorreu-se a abordagem qualitativa, desenvolvida através de um estudo de caso, tendo compreendido uma amostra de onze (n=11) elementos, sendo dois (2) alunos com deficiência intelectual, cinco (5) professores que lidam com crianças com DI, três (3) encarregados de educação e uma (1) directora adjunta pedagógica, seleccionados usando uma amostragem por conveniência. Foi utilizada a entrevista semi-estruturada e a observação sistemática/ não participante como técnicas de recolha de dados e a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Com base na análise dos dados recolhidos, constatou-se que a escola, acolhe crianças com deficiências, apesar de não estar preparada para satisfazer as necessidades educativas das crianças com NEE, por falta de infraestrutura, materiais didáticos adequados, professores formados nessa área e a fraca participação dos pais na vida escolar dos alunos. Assim, a educação inclusiva constitui um desafio que exige muita reflexão no contexto académico, social e político para o seu avanço.

Palavras – Chave: *Inclusão, Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Deficiência Intelectual, Dificuldades de Aprendizagem.*

ABSTRACT

The National Education System Law (Law no. 18/2018 of 28 December) of Mozambique reaffirms the State's duty in organizing and promoting education for all, and has Inclusion, Equity and Equality as educational principles in all subsystems of teaching. Thus, the study with the theme: Analysis of the School Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in Elementary Education: The Case of the Nkomane Complete Primary School, district of Matola – Province of Maputo (2022-2023), has as its object of study the inclusion of students with intellectual disabilities. In general, it intends to analyze the process of inclusion of students with intellectual disabilities at the Nkomane Complete Primary School. Specifically, (i) identify the inclusion practices adopted by the Nkomane EPC to respond to the learning needs of students with intellectual disabilities; (ii) describe the main learning difficulties of students with intellectual disabilities at EPC in Nkomane; and (iii) evaluate the forms of family participation in the process of school inclusion of students with intellectual disabilities at EPC in Nkomane. To achieve this, a qualitative approach was used, developed through a case study, comprising a sample of eleven (n=11) elements, two students with intellectual disabilities, five (5) teachers who deal with children with ID, three (3) those in charge of education and one (1) deputy pedagogical director, selected using convenience sampling. Semi-structured interviews and systematic/non-participant observation were used as data collection techniques and content analysis as a data analysis technique. Based on the analysis of the data collected, it was found that the school welcomes children with disabilities, despite not being prepared to meet the educational needs of children with SEM, due to a lack of infrastructure, adequate teaching materials, trained teachers in this area and the weak parental participation in students' school life. Thus, inclusive education constitutes a challenge that requires a lot of reflection in the academic, social and political context for its advancement.

Keywords: Inclusion, Inclusive Education, Special Educational Needs, Intellectual Disability, Learning Difficulties.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DEDICATÓRIA	iv
LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS	v
Lista de Tabelas	v
Lista de Quadros	vi
Lista de Figuras	vii
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	viii
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO	1
1.1 Introdução	1
1.2 Contextualização	2
1.3 Problema de pesquisa	3
1.4 Objectivos da pesquisa	5
1.4.1 Objectivo geral	5
1.4.2 Objectivos específicos	5
1.5 Perguntas de pesquisa	5
1.6 Justificativa	5
CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA	7
2.1 Definição dos conceitos-chave	7
2.1.1 Inclusão	7
2.1.2 Educação Inclusiva	8
2.1.3 Necessidades Educativas Especiais	8
2.1.4 Deficiência Intelectual	10
2.1.4.1 Classificação da Deficiência Intelectual	12
2.1.5 Dificuldades de Aprendizagem	13
2.2 Paradigmas no Atendimento de Pessoas com Necessidades Especiais	14

2.2.1 Paradigmas educacionais voltados para pessoas com NE	15
2.2.1.1 Paradigma da Exclusão	15
2.2.1.2 Paradigma da Segregação	15
2.2.1.3 Paradigma da Integração	16
2.2.1.4 Paradigma da Inclusão	16
2.2.3 Diferenças entre a integração e inclusão	17
2.2.4 Escola Inclusiva	18
2.2.5 Fundamentos da Educação Inclusiva	20
2.2.6 Educação inclusiva em Moçambique	21
2.2.7 Alunos com deficiência intelectual em escola regular	23
2.2.8 Processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual	24
2.2.9 Participação da família	25
2.2.10 Teorias da administração escolar que se interligam com o paradigma da inclusão	27
CAPÍTULO III: METODOLOGIA	30
3.1 Descrição do local do “estudo de caso”, a EPC de Nkomane	30
3.2 Caracterização da Pesquisa	32
3.2.1 Quanto à natureza	32
3.2.2 Quanto ao tipo de estudo	32
3.3 Quanto ao método de estudo	32
3.4 População da pesquisa	33
3.5 Amostra da pesquisa	33
3.6 Técnicas e Instrumentos de recolha e análise dos dados	35
3.6.1 Entrevista	35
3.6.2 Observação	36
3.7 Técnica de análise e tratamento de dados: análise de conteúdo	38
3.8 Questões éticas	38
3.9 Limitações do estudo	39
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	40
4.1 Práticas de inclusão adoptadas na EPC de Nkomane para responder às necessidades de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual	40

4.1.1 Apresentação e discussão dos resultados da entrevista dirigida à Directora Adjunta-Pedagógica	40
4.1.2 Apresentação e discussão dos resultados da observação	43
4.2 Principais dificuldades de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual na EPC de Nkomane	45
4.2.1 Apresentação e discussão dos resultados da entrevista dirigida aos professores.....	45
4.3 Formas de participação da família no processo de inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual na EPC de Nkomane	54
4.3.1 Apresentação e discussão dos resultados da entrevista dirigida aos encarregados de educação.....	54
CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	58
5.1 Conclusões	58
5.2 Recomendações.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
Apendice I – Guião de entrevista dirigido à Directoria da escola	70
Apêndice II – Guião de entrevista dirigido aos professores da escola	72
Apêndice III- Guião de entrevista dirigido aos pais e/ou encarregados de educação.....	74
Apêndice IV – Grelha de observação da escola.....	76
Anexo I – Credencial para recolha de dados	80
Anexo II – Horários da EPC de Nkomane.....	81

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

Neste capítulo faz-se a introdução do trabalho, a contextualização, aborda-se o problema de pesquisa, os objectivos, as perguntas de pesquisa e a justificativa.

1.1 Introdução

No contexto actual, em que o mundo, e em Moçambique particularmente, passa por rápidas e diversas transformações em várias esferas da vida política, económica, social, cultural e tecnológica, a Educação Inclusiva (EI) tornou-se um factor fundamental e indispensável defendida pelas políticas educativas a nível nacional e internacional, em prol da defesa de acesso de todos à educação de qualidade, cujo objectivo é favorecer a integração e inclusão de cada pessoa na dinâmica do mundo (Nguenha, 2018).

Contudo, desde os tempos passados até hoje, a qualidade dos serviços educacionais é posta em causa, assistindo-se à emergência de um novo paradigma de educação, centrada na criança com deficiência, ou seja, com Necessidade Educativa Especial (NEE), em particular crianças com deficiência intelectual (DI), que apresentam limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo (Ferreira, 2013).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), desempenhou um papel importante para o reconhecimento dos direitos de todas as pessoas, independentemente da deficiência e diferença que apresentassem (UNESCO, 1998).

A Declaração de Salamanca (1994), por sua vez, considera que a educação inclusiva só se torna inclusiva quando for uma “educação para todos”, independentemente do tipo de dificuldades que os alunos manifestam tanto ao nível cognitivo, motor, como emocional ou comunicacional.

Com isso, a Escola tem um papel fundamental na promoção da inclusão escolar. É importante que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para atender às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais e que haja um ambiente acolhedor e respeitoso (Brostoslin & Souza, 2023).

Face aos acontecimentos vivenciados ao longo dos tempos, foram criadas várias declarações como a Declaração Mundial de Educação para Todos; Declaração de Salamanca, entre outras,

com vista a responder aos desafios impostos pelas necessidades do quotidiano. Em resposta a essas declarações, Moçambique adotou em 1998, a Política de Educação Inclusiva, tendo iniciado com o projecto piloto designado “Escolas Inclusivas”, em cinco províncias, nomeadamente, na cidade de Maputo, província de Maputo, Nampula, Sofala e Zambézia (MINED, 2000). O governo de Moçambique tem feito esforços através de planos estratégicos de educação, currículos escolares, planos quinquenais (PGQ 2015-2019; PGQ 2020-2024) do governo, para que esta acção se estenda em todo país. É neste sentido que surge, a pesquisa subordinada ao tema: *Análise da Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Primário: O Caso da Escola Primária Completa de Nkomane, Distrito da Matola – Província de Maputo (2022-2023)*.

1.2 Contextualização

As primeiras tentativas de educar pessoas com deficiência remontam do Séc. XVIII depois das revoluções americana e francesa, com a concepção de procedimentos para ensinar crianças com deficiências sensoriais (cegos e surdos). As primeiras a emergir foram às escolas para surdos na década de 1760 e depois as escolas para cegos na década de 1780 (Hornby, 2014). Estas foram, no Séc. XIX, seguidas de escolas para crianças com deficiência intelectuais (consideradas crianças idiotas e insanas) e com distúrbios emocionais ou comportamentais (Hallahan & Kauffman, 2014), na década de 1830, e escolas para crianças com deficiências física, na década de 1860 (Hornby, 2014). De acordo com este autor, por volta do ano 1900 (Séc XX) muitos países do mundo começaram a demandar que todas as crianças frequentassem a escola, o que fez com que alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA) merecessem atenção dos professores.

Hornby (2014) aponta que as sementes da Educação Inclusiva foram lançadas na década de 1960, quando a efectivação das turmas especiais em escolas regulares para crianças com níveis moderados de DA foi questionada por Dunn (1968), que advogava a integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais e Deficiências (NEED) nas turmas normais, o que ficou conhecido como “Iniciativa de Educação Regular”.

No entanto, a declaração de Salamanca, foi um dos maiores marcos no desenvolvimento da Educação Inclusiva, sobre princípios, políticas e práticas na área de Necessidades Educativas Especiais, que recomendou que “aqueles com Necessidades Educativas Especiais devem ter

acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 2004).

Moçambique não ficou alheio a este contexto mundial. O acesso a escolas de crianças, jovem e adultos com NEE teve início em 1962, com a criação das escolas especiais privadas, através do Diploma Legislativo nº 2.288, de 25 de Setembro de 1962. Em 1975, logo após a independência, existiam, no país, cinco Escolas Especiais Privadas, sendo duas na cidade de Maputo (Deficiência Auditiva e Mental), duas na província de Sofala (Deficiência Auditiva e o Instituto Nacional dos Deficientes Visuais) e uma na Cidade de Nampula (Deficiência Mental) as quais foram nacionalizadas.

1.3 Problema de pesquisa

Desde a mais velha existência, o atendimento, acesso e garantia da educação da pessoa humana, independentemente da sua condição fisiológica, intelectual, emocional e sociocultural nem sempre foram assegurados. A inexistência de políticas públicas, a falta de suporte às famílias e o direito a escolarização eram negados principalmente ao público com deficiência (Nhapuala, 2014).

Entretanto, na década de 1990, com a eclosão de movimentos educacionais, como a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a de Dakar (2000), Moçambique sendo signatário dessas declarações foi impulsionado a repensar as políticas educacionais no sentido de responder a esses movimentos educacionais. Foi a partir desse período que os técnicos do Ministério da Educação começaram a participar dos encontros organizados pelo Instituto de Inovação Educacional de Portugal, para pensar nas possibilidades da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino comum nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Um dos passos importantes dado pelo Governo de Moçambique para o combate à exclusão na esfera do ensino, permitindo que as pessoas com deficiência tenham o exercício pleno do direito à educação, foi a criação do Projecto “Escolas Inclusivas” na rede pública de ensino, com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em escolas regulares (MINED, 1998).

Apesar de notarem-se alguns progressos em EI, Nhapuala (2014), denuncia a escassez de recursos humanos, materiais e financeiros capazes de assegurar a obra inclusiva. A inclusão

necessita de condições favoráveis como recursos materiais e humanos multidisciplinares com competências profundas sobre os aspectos evolutivos humanos e de inclusão social (Matemulane, 2015).

De acordo com Gil (2009), ainda há muito a ser conquistado, especialmente quando se trata de pessoas com de deficiência intelectual. Em geral, a carga de preconceitos e discriminação que recebem é maior que a recebida por pessoas com de deficiência física, auditiva ou visual. Aliado a isso, a família também contribui para esta situação, pois tem uma forte tendência a proteger o filho dos preconceitos sociais, tratando-o como uma “eterna criança”, tentando prolongar a infância e adiando a passagem para a vida adulta. Às vezes, os profissionais das escolas e das oficinas também adotam este comportamento, que não ajuda, ao contrário, prejudica a pessoa com deficiência intelectual, pois ele não conquistará autonomia, ficando dependente dos que o rodeiam.

Dentre vários tipos de NEE, destacou-se para o estudo em questão a Deficiência Intelectual (DI) que, segundo a OMS (2010), “antigamente era denominada como retardo mental, como sendo uma capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas e de aprender e aplicar novas habilidades (inteligência prejudicada)”.

Ainda que, haja vontade política por parte do governo moçambicano em efectivar a educação inclusiva nas escolas regulares, ainda há falta de condições necessárias para fazer face as diferentes NEE que as crianças apresentam, principalmente, as com DI por estarem acometidas a diversos factores. Assim, a escola deve estar atenta à modernização e a diversidade, adotando uma atitude positiva, com o compromisso de valorizar a potencialidade individual e preparando seus alunos para vida adulta. Carvalho (2006) aponta que as dificuldades referentes à DI ao longo do desenvolvimento podem ser categorizadas em dificuldades psicomotoras, dificuldades sensoriais, dificuldades nas relações sociais, dificuldades de autonomia e dificuldades de linguagem.

Para Almeida (2012), as pessoas com deficiência intelectual apresentam certas limitações no seu funcionamento e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social, estas limitações provocam uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dessas pessoas.

Tendo em conta que uma escola inclusiva deve oferecer uma educação de qualidade para todos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças, focalizando-se não apenas na sua

permanência na escola, mas também no desenvolvimento pleno das suas potencialidades, levanta-se a seguinte questão: *Que acções são realizadas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual na Escola Primaria Completa de Nkomane?*

1.4 Objectivos da pesquisa

O tema em estudo têm os seguintes objectivos:

1.4.1 Objectivo geral

Analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na Escola Primária Completa de Nkomane no Distrito da Matola.

1.4.2 Objectivos específicos

- Identificar as práticas de inclusão adoptadas pela EPC de Nkomane para responder as necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual;
- Descrever as principais dificuldades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na EPC de Nkomane;
- Avaliar as formas de participação da família no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na EPC de Nkomane.

1.5 Perguntas de pesquisa

- Que práticas de inclusão são adoptadas na EPC de Nkomane para responder as necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual?
- Quais são as principais dificuldades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na EPC de Nkomane?
- Quais são as formas de participação da família no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na EPC de Nkomane?

1.6 Justificativa

A motivação para a realização desta pesquisa surge da preocupação do pesquisador, como futuro gestor da educação face ao cenário crítico vivenciado em Moçambique no que se refere à

inclusão escolar de alunos com NEE em escolas regulares e os desafios do governo para repensar e elaborar políticas eficazes de modo a promover uma educação de qualidade para todos.

A escolha desta NEE derivou da minha longa convivência com meu amigo de infância que interrompeu os estudos devido as suas dificuldades na fala e alteração de personalidade. Este facto serviu de inspiração para a realização do presente trabalho, buscando mecanismos eficazes para que este grupo social exerça de forma plena, o direito a educação de qualidade e tenha uma vida condigna, o que torna-se desafiador para o governo e para um futuro gestor da educação.

A escolha desta escola deveu-se pelo facto de ser uma escola de ensino regular, onde existem alunos com DI, que por sua vez constituem o objecto de estudo da pesquisa. Deste modo, possuem características necessárias para o desenvolvimento do estudo.

A relevância do presente estudo deve se ao debate entre académicos e estudiosos sobre a necessidade de se uniformizar o ensino de educação geral e o ensino de educação especial em nível de todo o mundo. Partindo do pressuposto que, as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticos ou outras, é importante que se perceba que a inclusão de alunos com DI mostra se relevânte porque proporciona à escola a oportunidade de contribuir para a construção de uma sociedade justa, tolerante, solidária, e ensina as crianças a perderem o preconceito, assim como todos os membros da comunidade escolar.

A nível acedémico, espera-se que os resultados deste estudo sirvam de ponte para o início de outras pesquisas de forma mais aprofundada para o desenvolvimento de currículos que atendam as diferenças individuais dos alunos e para servir de um guia visando a planificação da actuação no campo das Necessidades Educativas Especiais.

Para os professores, este estudo poderá servir de estímulo para aperfeiçoarem o seu trabalho docente, procurando novas estratégias e formas de actuação pedagógica. Como futuro gestor escolar, o presente estudo permite aprofundar com mais detalhes, conhecimentos em matérias de inclusão escolar, para melhor contribuir na elaboração de mecanismos eficazes de uma Educação Para Todos.

CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo apresenta-se a definição dos conceitos-chave, teorias sobre a educação inclusiva e abordagem relativa à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual.

2.1 Definição dos conceitos-chave

Nesta secção são definidos os conceitos chave, nomeadamente: Inclusão, Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Deficiência Intelectual e Dificuldades de Aprendizagem.

2.1.1 Inclusão

Etimologicamente, a palavra inclusão provém do verbo incluir (do Latim *Includere*) que significa conter em, compreender, fazer parte de ou participar de. Assim, falar de inclusão é falar do aluno que se sente contido e parte da escola, ao participar de todas as possibilidades educativas oferecidas pelo sistema educacional, contribuindo, portanto, com seu potencial (Brevilhere & Steinle, 2008).

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 ensino especial para a melhoria da oferta educativa aos alunos com NEE.

Para Biaggio (2007), a inclusão é o processo através do qual a escola tenta dar respostas a todos os alunos enquanto indivíduos ao reconsiderar a organização dos seus currículos, das infra-estruturas e meios para garantir o sucesso escolar.

Na visão de Fernandes e Santos (2018), a inclusão refere-se ao processo de garantir que todos os alunos sejam aceites e participem plenamente do ambiente escolar. A inclusão vai além da simples presença física na sala de aula, envolvendo adaptação de práticas pedagógicas, recursos e ambientes para atender às necessidades individuais dos alunos.

Para nós a inclusão é um processo que visa apoiar uma educação para todos, oferecendo igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, respeitando a diversidade individual e cultural de cada aluno.

2.1.2 Educação Inclusiva

Entende-se por Educação Inclusiva (EI) a aceitação, pela escola regular, de todas as crianças, independentemente de alguma desvantagem de qualquer índole, incluindo as que genericamente são consideradas de crianças com NEE. A Educação Inclusiva é uma estratégia de desenvolvimento das escolas regulares para acolher todas as crianças e jovens, respeitando a sua diversidade (UNESCO, 1994).

A Educação Inclusiva teve maior repercussão a partir da Declaração de Salamanca, onde ela é vista como uma acção educacional humanística, democrática, que percebe o sujeito em sua singularidade, com o objectivo de promover o seu crescimento, satisfação pessoal e inserção social (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva é um conceito que busca incluir todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou dificuldades, na educação regular. Ela trata da interface entre o direito de todos à educação e o direito à diferença, ou seja, da linha tênue existente entre ambos e de como esse direito expõe todas as transformações que a escola precisa realizar para se tornar um ambiente educacional inclusivo (Santos, 2020).

Para nós a Educação Inclusiva é um modelo de educação que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou necessidades, tenha acesso igualitário a uma educação de qualidade.

2.1.3 Necessidades Educativas Especiais

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) foi usado para incluir as crianças com deficiência no espaço público e, foi ganhando novos contornos, até à actualidade, que busca desenvolver estratégias de modo a que estas pessoas sejam educadas segundo suas necessidades, de modo a garantir a inclusão das mesmas na sociedade (Bueno, 2004).

De acordo com o Instituto Superior de Ciências de Saúde (2013) e com MEC (2012), o conceito de NEE surge pela primeira vez, em 1978, com o relatório “Warnock”, e refere-se ao ensino ministrado em classes especiais ou unidades de ensino para crianças com determinado tipo de deficiência. Embora se refira a esse período do seu surgimento, o MEC (2012) reconhece que foi adoptado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e passou a

abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Portanto, as NEE englobam não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, apresentam dificuldades específicas de aprendizagem (Instituto Superior de Ciências, 2013).

Carneiro (2007) define NEE como sendo crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores físicos ou ambientais.

Na perspectiva de Brennan (1998), como citado em Dengo (2015), há uma NEE quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social, ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada, tal necessidade educativa pode classificar-se de leve a grave e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do percurso escolar.

As NEE de carácter permanente exigem adaptações generalizadas do currículo, mantendo-se em grande ou todo percurso escolar. Estão relacionadas a problemáticas originadas, no seu âmago, por problemas orgânicos, funcionais e ainda por défices socioculturais e económicos graves. Os tipos específicos de NEE de carácter permanente que podem ser referidos como possíveis de relacionamento com o insucesso escolar são: deficiência intelectual, as dificuldades de aprendizagem, as perturbações emocionais, os problemas motores, os problemas de comunicação, a deficiência visual, a deficiência auditiva, a multideficiência, os cegos-surdos outros problemas de saúde, os traumatismos cranianos e o autismo. Esses dois últimos foram adicionados só nos finais do ano 1990 pelo Departamento de educação dos EUA (Correia, 1999, como citado em Fernandes, 2017).

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

As ideias dos autores supracitados são convergentes na medida em que relacionam as NEE são problemas que interferem no processo de aprendizagem dos alunos. Concorda-se com o conceito de NEE definido na Declaração de Salamanca, pois esclarece que esta não se refere apenas às pessoas com deficiências. Assim, as pessoas que não possuem deficiências podem apresentar NEE por factores diversos. Instituto Superior de Ciências (2013) e Brennam (1998) como citado em Dengo (2015) são unânimes ao explicarem que esta pode ocorrer durante ou em determinado momento do percurso escolar.

Para nós NEE é um termo utilizado para referenciar todo aluno que necessita de apoio educativo especial no seu percurso académico, independentemente das suas diferenças ou dificuldades.

2.1.4 Deficiência Intelectual

Durante todo esse processo, a condição que hoje se conhece por deficiência intelectual foi marcada ao longo da história por conceituações diversas, incluindo: idiota, imbecil, débil mental, oligofrênico, excepcional, retardado, deficiente mental, entre outros. Esses nomes apareceram na medida em que novas estruturas teóricas surgiram e os nomes mais antigos passaram a indicar um estigma. Actualmente, o conceito de deficiência intelectual mais divulgado nos meios educacionais tem como base o sistema de classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD. Segundo essa definição, a deficiência intelectual é compreendida como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2006).

Por seu turno, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a deficiência intelectual (DI), antigamente denominada retardo mental, como uma capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas e de aprender e aplicar novas habilidades (inteligência prejudicada). Ela é caracterizada, essencialmente, por alterações, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, habilidades motoras e capacidade social e que tem efeito duradouro sobre o desenvolvimento (World Health Organization, 2010).

Outra conceituação da DI é a proposta pelo DSM-V (APA, 2014), a saber: deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais (como raciocínio, planificação, soluções de problemas e aprendizagem acadêmica, entre outros) quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social.

Segundo Ke e Liu (2015) alguns exemplos de deficiência intelectual são: Síndrome de Down, Síndrome Alcoólica Fetal, Intoxicação por Chumbo, Síndrome Neurocutânea, Síndrome de Rett, Síndrome do X- Frágil, Má Formações Cerebrais e Desnutrição Proteica-Calórica.

Os autores também relatam que a Deficiência Intelectual pode estar associada a problemas de saúde como:

- a) Epilepsia, como é o exemplo de crianças com Síndrome de Down e Síndrome de X;
- b) Problemas de comportamento, como por exemplo, crianças inquietas, com falta de concentração, impulsivas e que se irritam com facilidade;
- c) Problemas visuais e auditivos;
- d) Paralisia cerebral, como caso de autismo.

A DI, que é registrada na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), pode acontecer acompanhada por outros transtornos mentais ou anomalias físicas ou mesmo ocorrer isoladamente, sendo o único sinal presente em uma determinada pessoa.

A deficiência intelectual é uma das deficiências mais encontradas em crianças e adolescentes, atingindo 1% da população jovem (Vasconcelos, 2004). Ela se caracteriza por uma redução no desenvolvimento cognitivo, ou seja, no QI, que se apresenta abaixo do esperado para a idade cronológica da criança ou adulto, isso implica um desenvolvimento diferenciado na fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades. Essa condição não é uma doença, mas provoca alterações que prejudicam as funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento do cérebro (Honora e Frizanco, 2008).

Para que se possa avaliar as pessoas quanto ao funcionamento intelectual, deve-se levar em conta a diversidade cultural dos envolvidos e as diferenças em seus padrões de comunicação e

comportamento. Os déficits no funcionamento adaptativo de um indivíduo se manifestam no contexto de ambientes comunitários típicos de sua faixa etária, e dependem do grau de necessidades de apoio para realizar determinadas tarefas comuns. De acordo com Grossman (1983), o comportamento adaptativo é dividido em oito (8) áreas, e pelo menos duas (2) delas devem ser deficitárias em uma pessoa com deficiência intelectual: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, utilização de recursos comunitários, autonomia, saúde, segurança, habilidades acadêmicas, trabalho e lazer.

Portanto, as pessoas com deficiência intelectual demonstram limitações em algumas das suas capacidades mentais, apresentam dificuldades em compreender, andar, obedecer às regras, estabelecer relações sociais, resolver problemas, construir planejamentos, resolver algumas actividades do seu quotidiano, entre outras (Ricardo, 2011).

Para nós a deficiência Intelectual é o funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, caracterizado pela dificuldade de raciocínio, de compreensão e aplicação de habilidades.

2.1.4.1 Classificação da Deficiência Intelectual

Para Ke e Liu (2015) a Deficiência Intelectual se manifesta no atraso do desenvolvimento do intelecto, défices no funcionamento adaptativo social e no Quociente de Inteligência (QI). E pode ser classificada em quatro níveis de gravidade:

Profunda: caracterizada pelo QI inferior a 20. Esta fase mostra os casos de deficiência Intelectual profunda onde o desenvolvimento das funções básicas se encontra comprometido. As pessoas com essa deficiência apresentam grandes problemas sensoriais-motores e de comunicação e precisam de auxílio nas actividades comuns.

Grave: caracterizada pelo QI entre 20 e 34. As crianças que se encaixam neste perfil necessitam, muitas vezes, de ajuda no domínio da autonomia pessoal e social, que é muito debilitada. Conseguem explorar algum sistema de comunicação mesmo com vocabulário limitado. Precisam de ajuda na escola, em casa e na comunidade.

Moderado: caracterizada pelo QI entre 35 e 49. Nesta fase a criança com deficiência pode obter algum tipo de hábito e autonomia pessoal e social. Também pode aprender a comunicar-se pela

linguagem verbal e cuidar de si mesma. Tem a possibilidade de realizar trabalhos qualificados ou semiquualificados.

Leve: caracterizada pelo QI entre 50 e 69. Estas crianças têm um desenvolvimento lento e atrasado. Mas podem aprender a comunicar-se socialmente. Possuem capacidade de adaptação e integração no mundo e no mercado de trabalho. Mostram pouco atraso nas áreas perceptíveis e motoras e é na escola onde são diagnosticadas as suas dificuldades intelectuais.

Quadro1: Classificação da deficiência intelectual de acordo com o quociente de inteligência

Nível de DI	CID-10	AAMR	APA	
Leve	QI: 50-69	QI: 50-55 a	QI: 50-70	
	IM: 9-11 anos	70-75		+ pelos menos déficits
Médio ou	QI: 35-49	QI: 35-40 a	QI: 35-54	adatativos
Moderado	IM: 6-8 anos	50-55		
Grave ou	QI: 20-34	QI: 20-25 a	QI: 20-34	
	IM: 3-5	35-40		+ Déficits em todas as oito
Profundo	QI: <20	QI: < 20-25	QI: <20	categorias
	IM: < 3 anos			

DI: Deficiência intelectual. QI: quociente de inteligência. IM: Idade mental de um adulto. CID-10: Classificação Internacional de Doenças para a DI de acordo com a Organização Mundial da Saúde. AAMR: American Association on Mental Retardation/deficiency. APA: American psychological Association (APA, 2014).

No geral para Ke e Liu (2015) as crianças com Deficiência Intelectual: (i) têm atraso no desenvolvimento da linguagem; (ii) são lentas na percepção dos estímulos ambientais; (iii) têm um pensamento atrasado o que dificulta a análise, o raciocínio, a compreensão e os cálculos; (iv) têm uma fraca memória e emoções ingênuas e imaturas.

2.1.5 Dificuldades de Aprendizagem

Barbosa (2015) desingia dificuldades de aprendizagem (DA) como sendo transtornos de aprendizagem e considera-as como uma perturbação no processo, pelo que não permite ao aluno

aproveitar as suas possibilidades para perceber, compreender, reter, memorizar e utilizar posteriormente as informações obtidas.

Smith e Strick (2012) definem as dificuldades de aprendizagem como uma gama de problemas que podem afetar qualquer área do conhecimento do indivíduo e raramente elas são atribuídas a uma única causa, pois aspectos diferentes podem prejudicar o bom funcionamento do cérebro.

As dificuldades de aprendizagem impedem à pessoa a aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo ou aquisição de aptidões sociais (Correia & Martins, 2005). Elas podem estar aparentemente relacionadas com problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, ou mesmo a versão por tudo quanto exige raciocínio ou se manifestarem concomitantemente a eles. Assim, Pintos e Fernandes (2015) apontam três tipos de DA: a dislexia, a discalculia e a disgrafia. As DA podem acontecer em pessoas normais, isto é, sem nenhuma deficiência.

Portanto, uma pessoa com DA enfrenta sérios problemas que o impedem de participar em diferentes actividades, seja ao nível individual, social ou mesmo de aprendizagem, principalmente em tarefas consideradas complexas. Os factores afectivos e motivacionais têm uma grande relação com o rendimento do aluno, de tal modo que a estabilidade emocional, afectiva e relacional com a família aumentam as possibilidades de aprendizagem e bom rendimento escolar. Neste sentido, é muito importante que os professores conheçam o perfil dos alunos, a sua história familiar e a relação entre os diversos intervenientes que contribuem para o sucesso da educação e da EI, em particular.

Assim, as DA devem ser analisadas considerando diversos factores: o de ordem individual, familiar, social e escolar, o que pode levar a concluir-se que as pessoas com DA precisam de métodos e estratégias diversas para que possa aprender daí à integração no conjunto das NEE (Instituto Superior de Ciências, 2013).

Nós entendemos as dificuldades de Aprendizagem como sendo limitações que impedem a aprendizagem da pessoa, afectando desse modo, o desempenho académico.

2.2 Paradigmas no Atendimento de Pessoas com Necessidades Especiais

Nesta secção abordam-se os paradigmas educacionais voltados a pessoas com NEE, princípios da escola inclusiva, fundamentos da educação inclusiva, educação inclusiva em Moçambique,

inclusão e processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, participação da família e por último, as teorias de administração que se interligam com o paradigma de inclusão.

2.2.1 Paradigmas educacionais voltados para pessoas com NE

O processo para que todos os seres humanos tenham acesso à educação conheceu, ao longo da história da humanidade, algumas “revoluções”, a que Kuhn (1998) designou de paradigmas. Entretanto, as várias pesquisas sobre o histórico da educação de pessoas com NE identificam etapas que são coincidentes, marcando, deste modo, certos paradigmas (Sasaki, 2006). Nesse processo, são identificados os paradigmas da Exclusão; Segregação; Integração e Inclusão.

2.2.1.1 Paradigma da Exclusão

Por volta de 1496, as pessoas com alguma deficiência ou transtorno mental eram perseguidas e excluídas. Nesta época entendiam que isso significava uma “presença do demônio dentro das pessoas”. Por mais de 200 anos pessoas com necessidades especiais foram queimadas em praça pública, enforcadas, afogadas ou condenadas às prisões nos porões dos castelos da época (Facion & Matos, 2009).

Nesta etapa, não havia nenhuma preocupação ou atenção especial para pessoas com algum tipo de deficiência. As pessoas com necessidades especiais no decorrer da história foram vítimas de um processo de exclusão total, onde os mesmos eram considerados indignos da educação escolar. Na idade Média as pessoas com necessidades educativas especiais eram excluídas da sociedade, visto como doentes e incapazes principalmente na área do saber.

2.2.1.2 Paradigma da Segregação

Com a chegada da idade moderna, o ser humano passou a ser mais valorizado. De acordo com (Facion & Matos, 2009), o processo de escolarização das pessoas com necessidades especiais foi marcado pela segregação, sofrendo ajustes e direcionamentos. Segundo os mesmos autores, esse processo teve início na França, com a fundação de instituições especializadas para a educação de surdos e cegos.

Na óptica de Minetto (2010), esta etapa revelou-se no final do século XVIII e princípios do século XIX, onde as pessoas com necessidades educacionais eram segregadas em espaços que tratavam a deficiência como se fosse uma doença.

Já por volta do século XIX. A pessoa com deficiência passou a ser vista como agente importante para a sociedade. Nesta época foram estimuladas as criações de organizações onde pessoas com deficiência eram aceites e ingressadas. Surgem as escolas especiais, as instituições para pessoas com deficiências continuaram a crescer em números e tamanhos até final do ano 1950 (Stainback, 1999).

2.2.1.3 Paradigma da Integração

No século XX, inicia uma nova luta, desta vez para a inserção da pessoa com deficiência na sociedade e principalmente no sistema regular de ensino. A esse movimento deu-se o nome de Paradigma da Integração, que defendia o direito do aluno com necessidades educacionais especiais ser matriculado na escola regular desde que, por seu próprio esforço adaptasse ao ambiente enquanto que os sistemas de ensino e a escola não tinham o compromisso em adaptar e mantinha-se inalterada sem adequar às necessidades destes alunos. No entanto, a educação integradora exigia a adaptação dos alunos com NE ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam acompanhar os demais alunos (Minetto, 2010). A integração total na classe comum só era permitida para aqueles que não conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido, como era praticamente impossível de se acontecer, retornavam a uma escola especializada, frustrando a proposta de integração educacional e social. Esse processo impedia que as pessoas com NEE atingissem um nível melhor de estudo, aumentando assim o preconceito e a rotulação.

2.2.1.4 Paradigma da Inclusão

Actualmente, todos os envolvidos no processo educativo, o segmento de profissionais, pais e as próprias pessoas com necessidades educativas especiais denominam como “inclusão” o novo paradigma, no sentido de incluir todos os indivíduos socialmente, inclusive no contexto educacional.

Segundo Sasaki (1997), como citado em Minetto (2010), o movimento de inclusão começou por volta de 1985 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 1990 naqueles países

em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século XXI envolvendo todos os países.

Na década de 1990 aconteceram dois movimentos importantes com ênfase para uma educação onde todos são beneficiados: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), onde o princípio da educação inclusiva ganhou destaque no panorama da educação.

Esta etapa veio para garantir o direito de todos a uma educação de qualidade, onde as instituições de ensino devem-se adequar a necessidade do educando com mudanças arquitetônicas em suas estruturas, adaptações curriculares, professores capacitados, equipe pedagógica e equipe de apoio preparada para receber e oferecer uma educação de qualidade a esses alunos tornando a escola um ambiente onde todos possam aprender juntos independentes de suas diferenças.

2.2.3 Diferenças entre a integração e inclusão

A inclusão é ainda de difícil definição, sujeita a diferentes significados e interpretação (Cole, 2005). O conceito é muitas vezes confundido com a “integração”, sendo frequente os dois termos serem utilizados como sinónimos, ou aplicados indiscriminadamente, tornando-se necessário distingui-los (Aral, 2011 como citado em Özyurek, 2012).

Na integração, é esperado que os alunos se adaptem à escola, ou a outros contextos, como a própria sociedade, e não o contrário, como a inclusão pressupõe (César, 2012). Segundo o modelo de integração, perante um aluno que não aprende ou que apresenta dificuldades em se adaptar às exigências da escola, conclui-se que o problema reside no aluno, na família ou no grupo social em que está inserido, sendo por isso assumido que têm que ser alterado. Denota-se uma procura incessante de novas técnicas e estratégias que permitam responder de forma mais eficaz aos alunos que apresentam dificuldades, mas a escola, em si, permanece inalterada, pois não é nela que reside o problema (Rodrigues, 2000). As práticas de integração que se desenvolveram inicialmente nas escolas comuns e das outras crianças, ou seja, a presença destes alunos não modificava a lógica do funcionamento da escola (Monteiro & Earp, 2011).

Contrariamente, a inclusão exige a transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer défices e necessidades, convido às escolas se adaptarem às

necessidades dos alunos, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma ruptura como o modelo tradicional de ensino (Wang, 2009).

Para Correia (2001), como citado em Cardoso (2011), as principais diferenças entre a integração e inclusão são as seguintes: a primeira centra-se num grupo específico de alunos, os alunos com NEE, e a segunda em todos os alunos do grupo/turma e na sua aprendizagem, com uma cultura de sala de aula e de escola, o que obriga à sua reestruturação e a reestruturação do próprio currículo.

Portanto, a inclusão é uma realidade abrangente, faz referência a um conjunto de situações diversas de vida do ser humano na sua vida em sociedade. Por isso, para Nascimento (2015), a distinção entre inclusão e integração esclarece que as pessoas precisam passar por uma transformação, para que possam acolher todos os alunos em diferentes níveis de ensino.

2.2.4 Escola Inclusiva

A inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adoptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir, um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades dentro da escola” (pp. 11-12).

Assim o princípio da escola inclusiva torna-se mais abrangente dando espaço e igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens de todas as condições físicas, sociais e outras. Sejam eles de diferentes raças ou credo, etnias ou culturas, ricos ou pobres, com ou sem deficiência e outras, onde a qualidade e o sucesso de ensino seja igual para todos (Sanchez, 2001).

Na concepção de Silva (2007), o conceito de escola inclusiva enquadra-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem excepção, têm direito, pretendendo significar que todos os alunos devem (ou têm o direito de) ser incluídos no mesmo tipo de ensino.

De acordo com Correia (2008), para a construção de uma escola inclusiva, deve-se considerar um conjunto de princípios, nomeadamente:

- **Um sentido de comunidade:** o sentido de pertença é uma filosofia adjacente à escola inclusiva, todos nela envolvida devem se sentir parte da comunidade escolar. Os educandos devem se sentir apoiados pelos seus pares e pelos demais elementos da escola. A diversidade é assim valorizada tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade.
- **Liderança:** o órgão directivo constitui um elemento chave no processo de implementação da escola inclusiva, pois faz parte das suas competências criar condições para que todos se sintam parte do projecto educacional da escola que tenha por base os princípios da inclusão. Deve compartilhar a liderança, permitindo, aos outros agentes educativos participar activamente na identificação e resolução de problemas.
- **Colaboração e cooperação:** a filosofia inclusiva encoraja professores e alunos a promoverem ambientes de entre ajuda, onde a confiança e o respeito são características essenciais que levam ao encontro das estratégias. Tal como o ensino e a aprendizagem, em cooperação, são necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades. No contexto da inclusão passa a ser imprescindível que os professores se relacionem e colaborem sempre que possível, com os outros profissionais e com a família.
- **Flexibilidade curricular e serviços:** a implementação do sistema inclusivo na escola exige adaptações curriculares (nos conteúdos curriculares, nos materiais e actividades, nas estratégias de rodas, terapia da fala, audiometria, psicologia, educação e aconselhamento para os pais, etc.) que os alunos com NEE possam necessitar. Devem ser as características e as necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de forma mais concreta e significativa possível para estimular a participação.
- **Formação:** a inclusão de alunos com NEE no ensino regular requer, obrigatoriamente, a formação de educadores e professores em matérias de inclusão, sob o risco de se assistir prestações educacionais inadequadas. Preparar convenientemente os profissionais para

estas funções exige a implementação de um modelo de formação contínua, consistente, planificado e selecionado de acordo com a filosofia comum definida pela escola.

- **Serviços de educação especial:** são serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características, visando maximizar o seu potencial.
- **Apoios educativos:** é um conjunto de intervenções prescritas pelas planificações que visam munir o aluno com NEE, um rol de competências que possam contribuir para a sua inserção futura na sociedade, desenvolvendo a autonomia e responsabilidade. O assistente de acção educativa e o professor de apoio (não podem ser confundido com o professor da educação especial) são as figuras educacionais que devem personalizar tal apoio.

Para nós, uma escola é inclusiva quando oferece igualdades de oportunidades educacionais a todas as crianças e alunos independentemente das suas diferenças ou dificuldades.

2.2.5 Fundamentos da Educação Inclusiva

A educação inclusiva afirmou-se com a Declaração sobre Necessidades Educativas Especiais (documento norteador das práticas inclusivas) aprovada aquando da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, que decorreu em Salamanca. Está baseada nos princípios de uma educação para todos e prescreve que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das diferenças ou dificuldades que possam apresentar (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca desempenhou um papel importante para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, fornecendo directrizes básicas para a formação e reformas políticas nos sistemas educacionais para atender todos os cidadãos, incluindo, desta forma, os com NEE no ensino regular. Nesta perspectiva, cabe aos governos estudar formas de implementação destes princípios. Assim sendo, devem ser criadas condições tendo em conta as características e necessidades de cada um, e as crianças com NEE, deve-se implementar uma pedagogia adequada que vá ao encontro das suas características e necessidades, maximizando o seu potencial, portanto, com o apoio dos serviços especializados (UNESCO 1994).

O apoio da educação especial às escolas regulares consiste na adequação dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos e as escolas especiais devem também servir de centros de formação e de recurso para a prática de inclusão na escola regular (UNESCO, 1994). Nesta linha de pensamento, esta filosofia educativa unifica a educação especial e regular num único sistema educativo. Os alunos com NEE passam a frequentar a escola regular, e nelas deve-se implementar uma pedagogia que vá ao encontro das suas necessidades.

A inclusão assenta numa nova visão da diferença, reconhecendo que esta é inerente a todos os indivíduos (Freire, 2008). Tal como afirmado na Declaração de Salamanca, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são apropriadas, e os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (UNESCO, 1994). Nesse sentido, a diferença e diversidade constituem valores imprescindíveis à prática inclusiva e a escola é um lugar que propicia interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva (Ainscow, 1998, como citado em Santos, 2016).

2.2.6 Educação inclusiva em Moçambique

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

Em 1992, visando o reajuste do quadro geral do Sistema Nacional de Educação (SNE), foi revogada a Lei nº 4/83, de 23 de Março pela Lei nº 6/92, de 06 de Maio. Por conseguinte, 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-I) para o período de 1999-2003 que tinha lema “Combater a Exclusão, Renovar a Escola” (MINED, 1998).

Foi neste contexto que no ano de 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 Plano Estratégico da Educação (1999-2003), tendo iniciado um projecto piloto designado “escolas Inclusivas”. O projecto tinha como objectivos prioritários combater a exclusão escolar das crianças, melhorar a eficácia das escolas e a qualidade de ensino (MINED, 2000).

Passado um ano, em 1999, foi aprovada a Política para a Pessoa com Deficiência através da Resolução nº 20/99, de 29 de Junho, alicerçada no “Princípio Constitucional de não Discriminação” que preconiza o acesso e integração nos estabelecimentos de ensino, com condições humanas, materiais e pedagógicos apropriados para pessoas com NEE, pois, a concretização dos objectivos das políticas de educação inclusiva não depende apenas da inserção de alunos com deficiência no sistema de ensino regular, fazem-se necessárias a criação de condições para a sua efectivação.

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

Portanto, a educação inclusiva em Moçambique continua sendo, até aos dias que correm, a concepção ideológica que orienta todo o processo de Ensino-Aprendizagem como ilustram, de entre outros, os seguintes instrumentos:

I. O plano Quinquenal do Governo- PQG (2020-2024) traça – como Prioridade I: Desenvolver o Capital humano e a Justiça Social- os seguintes objectivos estratégicos:

*(i) Promover um sistema educativo e inclusivo, eficiente e eficaz que responda as necessidades do desenvolvimento humano (...); (ii) promover um sistema de qualidade, inclusivo, eficiente e eficaz que responda as necessidades do desenvolvimento humano, através das seguintes acções; a) assegurar o acesso e participação equitativa de todas as crianças, até ao final do Ensino Primário (EP), com foco na integração de crianças com NEE e redução das disparidades sociais e de género; b) assegurar o acesso equitativo e inclusivo, dando atenção especial às raparigas, crianças e jovens com necessidades educativas especiais, até ao final do Ensino Secundário (ES), priorizando o Ensino Secundário do 1.º ciclo, como parte da sociedade obrigatória; c) garantir um ambiente e condições de aprendizagem de qualidade no Ensino Primário para a aquisição de **competências de leitura, escrita e cálculo** (Decreto n.º 15/2020).*

II. A lei do Sistema nacional de Educação – SNE (lei 18/2018, de 28 de Dezembro), anuncia que:

É objectivo da educação especial proporcionar à criança, jovem e adulto uma formação em todos os subsistemas de educação e capacitação vocacional que permita a sua integração na sociedade (n.º 2 do art. 18), e ainda, estabelece que: i. O ensino da criança, jovem e adulto com NEE, realiza-se em escolas regulares e em escolas de educação especial (n.º 3 do art. 18); e, ii. A criança, o jovem e o adulto com NEE múltiplas ou atraso mental deve receber educação adaptada às suas capacidades em escolas apropriadas (n.º 4 do art. 10).

III. A Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) (2020-2029), que dá prosseguimento ao Plano Nacional para a Deficiência (PNAD II, 2012-2019) “*Nada para Nós*” para “promover a plena participação, igualdade e emponderamento da pessoa com deficiências e assegurar o princípio de igualdade de Direitos e de oportunidades a este grupo social” – assente-se no seguinte:

i. Princípios acções prioritários do PEE: implementar medidas para a inclusão e equidade, com foco na participação e retenção das raparigas, crianças com NEE e redução de desistências no Ensino Primário, Ensino Secundário e Educação de Adultos; e, ii. Objectivo estratégico do PEE: Garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção (Resolução n.º 40/2020).

Diante do exposto, o MINEDH desenhou a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD, 2020-2029), concebido para “elevar o acesso e retenção dos alunos com deficiência e/ou NEE, no sistema educativo Moçambicano, servir de instrumento orientador para o sector da Educação e Desenvolvimento Humano, tendo em vista assegurar o sucesso da inclusão escolar de todas as pessoas com deficiência e/ou NEE, em cumprimento com o plasmado na CRM e na agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: objectivo 4 assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (EEIDCD, 2020-2029). Isto demonstra que a política de educação inclusiva está longe de ser alcançada, na sua plenitude, em Moçambique.

2.2.7 Alunos com deficiência intelectual em escola regular

A inclusão de alunos com deficiência intelectual em escolas regulares requer o desenvolvimento de acções adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efectiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos.

Dentre várias dificuldades encontradas em escolas regulares, quando se trata da inclusão de alunos com NEE, destacam-se: o número insuficiente de professores qualificados para esse

atendimento, a escassez de recursos materiais e didáticos, além do elevado número de alunos por turma. É importante ressaltar que a política de inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino não consiste, apenas, na sua permanência física junto aos demais alunos, mas representa a necessária e urgente mudança de concepções e paradigmas, bem como a reestruturação das instituições de ensino.

Para que o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual em escolas regulares siga outra perspectiva, de acordo com Oliveira (2018), são necessárias mudanças significativas no contexto escolar, afastando a visão individualista e focada nas condições biológicas do aluno. Nesta ótica, a permanência efectiva dos alunos com deficiência intelectual em turmas regulares depende de mudanças nas práticas pedagógicas e no papel a ser desempenhado pelos professores, requerendo o repensar acerca da formação inicial e continuada desses profissionais e os reflexos desta nas suas acções, visando ao atendimento de novas demandas sociais (Reganhan & Braccialli, 2008).

No entanto, sabe-se que as escolas padecem da falta de infraestruturas, bem como de recursos necessários para tal acção. O que é ratificado por Costa (2007), ao ressaltar a insuficiência de recursos para a efectivação da formação de professores, assim como materiais e equipamentos indispensáveis à prática pedagógica.

2.2.8 Processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual

As crianças com deficiência associada ao atraso mental possuem uma anomalia no desenvolvimento, que no contexto de aprendizagem, coloca-os em desvantagem proporcionada pela formação assíncrona e difusa da actividade psíquica no geral (Lubóvsky, 2006, como citado em Dengo 2015). Assim, na prática pedagógica diária tornam-se frequentes inquietações provenientes seja dos professores quanto dos encarregados de educação, referentes, por um lado, à baixa experiência didático-metodológico dos professores para lidar com alunos com deficiência intelectual numa turma inclusiva e, por outro, a fraca adesão da sociedade para a prática educativa (Dengo, 2015).

Neste sentido, a pessoa com deficiência intelectual precisa ser vista como um sujeito que aprende, assim como as outras pessoas. A concepção que destaca a deficiência do sujeito e suas características tende a esvaziar de sentido a prática pedagógica e subestimar a aprendizagem

desses alunos. Cada sujeito, é único, constitui-se de suas especificidades, das habilidades, das percepções de mundo e das relações sociais, bem como de suas origens biológicas (Oliveira, 2018).

Por mais que os alunos com deficiência intelectual possam apresentar algumas limitações e dificuldades, seu desenvolvimento será favorecido na medida em que frequentam escolas regulares de ensino com acesso aos conteúdos propostos no currículo escolar. Destaca-se, ainda, que a convivência desses alunos com outras crianças e adolescentes é importante para o estabelecimento de laços afectivos necessários à sua participação em grupos sociais mais amplos, pois o “bom aprendizado” é aquele que oportuniza sempre a interação entre os sujeitos e que procura, fundamentalmente, respeitar o modo e o ritmo particular que cada pessoa que tem de aprender (Vygotsky, 1989, como citado em Oliveira, 2018).

É importante que o professor entenda que os alunos com deficiência intelectual são capazes de aprender muitas coisas, inclusive de se tornar independentes. Mas para isso, precisam ser estimulados a descobrirem suas potencialidades. Nessa perspectiva, Guedes (2007), ressalta que o olhar dos professores deve estar voltado para o que os seus alunos são capazes de desenvolver, e não para o que ainda não conseguem fazer. Assim, maximizarão as suas realizações, contribuindo para a inclusão desses alunos no contexto escolar.

Tratando-se da inclusão de alunos com deficiência intelectual, são vários os caminhos que ainda precisam ser percorridos pelos professores e demais profissionais da educação. No entanto, ainda há muito que se fazer no que diz respeito à formação de professores, à adequação de metodologias e recursos pedagógicos, à avaliação do processo ensino-aprendizagem e principalmente, à mudança de atitudes dos atores envolvidos no processo educacional. Nessa linha de pensamento, Paula (2013), enfatiza que as crianças com deficiência intelectual necessitam de práticas diferenciadas para estarem incluídas com os demais alunos insiridos na classe, ou seja, o professor precisa estar em permanente processo de autoformação, em busca de conhecimentos que possam lhe auxiliar no trabalho com todas as crianças.

2.2.9 Participação da família

A família constitui o primeiro universo de relações sociais da criança, podendo proporcionar-lhe um ambiente de crescimento e desenvolvimento, especialmente tratando-se de crianças com

necessidades especiais, as quais requerem atenção e cuidados específicos (Silva & Dessen, 2001). Ter um filho com NEE contribui para o despoletar de sentimentos de angústia, de apreensão e frustração, motivada pelo conhecimento da escassez de recursos e instituições de apoio por parte da sociedade (Martins & Couto, 2014). Os pais de crianças com NEE encontram diante de si um longo caminho de obstáculos na educação de seus filhos, e a participação deles, neste processo, é o que determinará o avanço educacional destas crianças (Correia, 2008).

Na visão de Cardoso (2011), os pais são participantes indispensáveis na medida em que contribuem com o conhecimento específico que têm do filho e da sua situação familiar e manifestam as suas preocupações e expectativas relativamente ao seu futuro.

Para envolver os pais em todo processo educativo, deve-se levar em consideração as suas necessidades e prioridades na organização e na elaboração do Plano Educativo Individualizado (PEI); devem ser criadas condições para que possam colaborar com o trabalho a desenvolver na escola e dar-lhes continuidade em casa e na comunidade; respeitar as suas expectativas, assim como as suas tradições e valores culturais; mantê-los informados acerca dos progressos do filho, fazendo uso de uma linguagem simples e positiva; criar espaços de comunicação para os pais poderem manifestar as suas preocupações, os seus desejos e as suas necessidades (Nunes, 2005, como citado em Cardoso, 2011).

Os autores Nobre e colaboradores (2008) identificam na família um papel fundamental na inclusão da criança, papel que consiste na compreensão da família, respeito pela deficiência da criança e a sua participação. Paralelamente, os pais têm um papel crucial na planificação, execução e avaliação das estratégias de intervenção utilizadas. Desta forma, estes são cada vez mais considerados como co-terapeutas ou co-tutores, permitindo alongar a aplicação de determinado plano de intervenção especializado (Leal, Dias & Diaz, 2012).

Desta feita, percebe-se que a família é sem duvida, fundamental e indispensável para o desenvolvimento e sucesso dos seus educandos, principalmente para crianças com NEE que requerem muita atenção e cuidados específicos.

2.2.10 Teorias da administração escolar que se interligam com o paradigma da inclusão

A inclusão assenta em quatro eixos fundamentais: (i) é um direito fundamental, (ii) obriga a repensar a diferença e a diversidade, (iii) implica repensar a escola (e o sistema educativo) e (iv) pode constituir um veículo de transformação da sociedade (Freire, 2008). Partindo destes princípios, é possível relacionar o paradigma da inclusão com as teorias da administração. Abaixo são destacadas algumas teorias que se interligam com o paradigma da inclusão, nomeadamente: Teoria das Relações Humanas, Teoria de Sistemas, Teoria da Contigência e Teoria do Desenvolvimento Organizacional.

Teoria das relações humanas

Para Chiavenato (2003), a teoria das relações humanas teve origem nos Estados Unidos da América, como resultado da experiência de Hawthorne, sob coordenação de Elton Mayo. Surge da necessidade de humanizar e democratizar a administração, colocando em questão os conceitos rígidos e mecanicistas da Teoria Clássica da Administração. Na teoria das relações humanas o ser humano é visto como *homo social* motivado pela necessidade de reconhecimento, aprovação social e participação nas actividades dos grupos sociais onde se encontra inserido.

Do mesmo modo, o paradigma de inclusão, para além de ser um movimento educacional é também social e político que vem defender 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 (Freire, 2008).

Teoria de Sistemas

Na visão de Chiavenato (2003), a Teoria de Sistemas concebe a organização como um sistema social constituído por subsistemas que devem interagir com meio externo para garantir a sua sobrevivência. Assim a organização é vista como um sistema aberto em constante interação dual com o ambiente, isto é, influencia e é influenciado pelo meio circundante.

A escola é, também, um sistema aberto que influencia o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. De acordo com a Declaração de Salamanca, as escolas regulares constituem meios mais capazes de combater as atitudes discriminantes criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Além disso,

proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promove a eficiência, numa ótima relação custo-comunidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994).

Teoria da Contingência

Segundo Chiavento (2003), a teoria da contingência defende que não existe uma teoria administrativa ou maneira única de garantir a eficácia nas organizações. Esta teoria coloca a ênfase nas exigências do ambiente: de fora para dentro. A teoria da contingência explica que existe uma relação funcional entre as condições do ambiente externo e as técnicas administrativas para o alcance dos resultados. Verificou-se que o ambiente externo e a tecnologia usada na organização tem grande influência no alcance dos objetivos organizacionais. A abordagem contingencial encerra um aspecto proativo, onde o reconhecimento, diagnóstico e adaptação a situação são fundamentais para a organização.

Esta teoria se interliga com o paradigma da inclusão na medida em que a filosofia inclusiva coloca à escola o desafio de se preparar para atender uma diversidade de alunos com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. Neste sentido, a escola deve adoptar novos modos de funcionamento mais flexíveis e mais assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas, permitindo adaptar-se às exigências, dificuldades e condições (Ainscow, 1999, como citado em Freire, 2008). No contexto da inclusão as tecnologias desempenham um papel preponderante, principalmente, no atendimento educativo especializado aos alunos com NEE, facilitando-lhes o acesso ao conteúdo educativo. Os meios tecnológicos são considerados por Correia (2008), como parte integrante de um conjunto de serviços especializados que os alunos com NEE possam necessitar para o apoio à aprendizagem.

Teoria do desenvolvimento organizacional

Desenvolvimento Organizacional refere-se às mudanças planificadas que ocorrem dentro das organizações. A teoria do desenvolvimento organizacional surgiu a partir de 1962 em razão da constante mudança do mercado de trabalho, da necessidade de adaptação por parte das organizações e da evolução rápida das tecnologias. Esta teoria aberta, democrática e participativa, defende que as organizações devem se focar mais nas pessoas do que nas técnicas e recursos para conseguir maior capacidade de realizar mudanças necessárias ao desenvolvimento organizacional. Privilegia a participação de todos no processo de tomada de decisão,

desenvolvimento de trabalho em equipa e solução de conflitos através da negociação e resolução de problemas.

Esta teoria se interliga com ao paradigma da inclusão, pois os conceitos de participação e democracia são inerentes à Educação Inclusiva. Para Correia (2008), a colaboração e cooperação constituem parte dos princípios essenciais para a construção entre professores, família, psicólogos e outros agentes educativos. O gestor escolar deve criar condições para o comprometimento de todos com projecto educacional da escola baseado na filosofia inclusiva e partilhar a liderança para que todos agentes educativos participem na identificação e resolução de problemas.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

Neste capítulo apresenta-se a metodologia usada para a realização da pesquisa, começando pela descrição do local de estudo, a natureza do estudo, o tipo de estudo, o método de estudo, à população e amostra, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os aspectos éticos e, por último, as limitações do estudo.

3.1 Descrição do local do “estudo de caso”, a EPC de Nkomane

O estudo sobre a Análise da Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Primário teve lugar em Moçambique na província de Maputo- Distrito Municipal da Matola, concretamente na Escola Primária Completa de Nkomane.

Trata-se de uma escola que lecciona os dois ciclos de aprendizagem do Ensino Primário: o 1.º e 2.º Ciclos. O 1.º ciclo estende-se de 1.ª a 3.ª Classes e o 2.º ciclo estende-se de 4.ª a 6.ª Classes (Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro).

A Escola funciona em regime de três turnos, os quais obedecem ao seguinte horário: o primeiro das 06:30h as 10:00h, que inicia com a concentração para a entoação do Hino Nacional, as 6:10h; o segundo, das 10:10h as 13:40h, que inicia com a concentração para a entoação do Hino Nacional as 10:00h e o terceiro, das 13:45h as 17:25 horas, que inicia com a concentração para o Hino Nacional as 13h40 (Anexo II).

Relativamente à estrutura física, a escola é constituída por dezasseis salas de aulas, equipadas com carteiras duplas e um quadro preto para cada sala, distribuídas em quatro (4) blocos. Um bloco administrativo constituído por uma secretária, dois (2) gabinetes, sendo um para o Director da escola e outro para a Directora Adjunta da Escola (DAE), respectivamente, uma sala de professores.

A escola é rodeada por um muro de vedação, possui um pátio para recreio em condições favoráveis, um campo para as aulas de Educação Física e quatro casas de banho distribuídas em dois (2) blocos, dos quais apenas um bloco com duas casas de banho está disponível.

A EPC de Nkomane é constituída por uma população de 2834 alunos, distribuídos em 34 turmas, que frequentam de 1.ª a 6.º classes.

Tabela 1: Distribuição de alunos por ciclos

Ciclos de Aprendizagem	Número de Alunos
1.º Ciclo	1220
2.º Ciclo	950
3.º Ciclo	664
Total	2834

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

De acordo com a Tabela 1, para o ano de 2023, a escola contou com um total de dois mil e oitocentos e trinta e quatro alunos, distribuídos em três ciclos, sendo mil e duzentos e vinte alunos correspondentes ao 1.º ciclo, novecentos e cinquenta alunos correspondentes ao 2.º ciclo, e seissentos e sessenta e quatro alunos correspondentes ao 3.º ciclo. Neste universo de alunos foi identificado um total de dezassete alunos de ambos os sexos com NEE, nos quais os alunos com DI fazem parte.

Tabela 2: Dados sobre os tipos de NEE dos alunos da EPC de Nkomane

Necessidades Educativas Especiais	H	M	Total
Dificuldades de aprendizagem	5	2	7
Transtornos de fala	2	2	4
Hiperatividade	1	2	3
Deficiência Intelectual	2	0	2
Deficiência físico-motora	1	0	1
Total	11	6	17

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Observa-se na Tabela 2 que, dos dezassete alunos com NEE, a maioria possui Dificuldades de Aprendizagem, com sete alunos. De seguida, transtornos de fala com quatro alunos, três com hiperatividade, dois alunos com Deficiência Intelectual e um com deficiência físico-motora.

3.2 Carcaterização da Pesquisa

3.2.1 Quanto à natureza

Quanto à natureza, o presente estudo é **qualitativo**. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com aprofundamento da compreensão de um grupo social e uma organização. Esta preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Entre outras palavras, a pesquisa qualitativa é aquela que se preocupa com o nível da realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014).

3.2.2 Quanto ao tipo de estudo

Quanto ao tipo de estudo, privilegiou-se o estudo **empírico**, pois, segundo Mutimucui (2008), a pesquisa empírica é aquela que é realizada através da obtenção de dados directos e observáveis do fenómeno em estudo. Neste caso, foi feita a descrição e análise das percepções do director, professores e pais e encarregados de educação, relativamente ao processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino primário em Moçambique.

3.3 Quanto ao método de estudo

“O método é o conjunto das actividades sistemáticas e racionais que com maior segurança e economia, permite alcançar o objectivo-conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.” (Lakatos & Marconi, 2010).

Em relação ao método que proporciona as bases lógicas da investigação, para presente pesquisa, optou-se pelo **Estudo de Caso**, que consiste em fazer um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objectos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (Gil, 2008).

3.4 População da pesquisa

Para Canastra, Haanstra e Vilanculos (2015), população é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características, ou seja, é todo aquele que é o objecto da pesquisa.

Tendo em conta a natureza e o objectivo do estudo, os participantes da pesquisa são: director, professores, alunos, pais e encarregados de educação da Escola Primária Completa de Nkomane.

Tabela 3: População da EPC de Nkomane

	N.º de Membros da Direcção	N.º de professores	N.º de alunos	Total
H	1	29	1527	1557
M	2	25	1307	1334
Total	3	54	2834	2891

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

De acordo com a Tabela 3, a EPC de Nkomane é constituída por um total de dois mil e oitocentos e noventa e um elementos. A direcção da escola é constituída por um director, uma directora adjunta pedagógica e uma chefe da secretária, de seguida o corpo docente que é constituído por cinquenta e quatro professores, sendo vinte e nove do sexo masculino e vinte e cinco do sexo feminino, e por fim o número dos alunos que é constituído por dois mil e oitocentos e trinta e quatro alunos, sendo mil e quinhentos e vinte sete do sexo masculino e mil e trezentos e sete do sexo feminino.

3.5 Amostra da pesquisa

Para Vinuto (2014), a amostra é entendida como “um subconjunto de indivíduos da população-alvo”, sobre o qual o estudo será efectuado. A amostra é parte da população ou universo, seleccionados de acordo com uma regra ou um plano. Refere-se ao subconjunto do Universo ou da população, por meio do qual estabelecemos ou estimamos as características dessa população.

Para esta pesquisa contou-se com uma amostra de onze (n=11) elementos, sendo dois (2) alunos com deficiência intelectual, cinco (5) professores que lidam com crianças com DI, três (3) encarregados de educação e uma (1) directora adjunta pedagógica da EPC de Nkomane.

Quadro 2: Caracterização da amostra

Participantes	Código	Descrição
Alunos com Deficiência Intelectual	ADI-1	Aluno com 7 anos de idade, frequenta a 1. ^a classe, vive com seus pais.
	ADI-2	Aluno com 9 anos de idade, frequenta a 2. ^a classe como repitente, vive com a sua avó.
Professores	P1	Licenciada Gestão de empresas pelo Instituto Superior de Administração e Gestão e nível médio em formação de professores 10+2. Trabalha como professora há 22 anos. É a professora actual da criança com DI, lecciona a 1. ^a e 2. ^a classes. Na sua experiência ja trabalhou com alunos com NEE.
	P2	Licenciado em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica e nível médio em formação de professores 10+2. Trabalha como professor há 18 anos. Durante sua trajetória teve formação específica nas áreas de NEE e trabalhou com vários alunos diferentes com NEE, incluindo alunos com DI.
	P3	Nível médio em formação de professores, 10+1. Trabalha como professora há 10 anos. Lecciona 3. ^a classe. Na sua experiência trabalhou com alunos com NEE, incluindo alunos com DI.
	P4	Nível de formação bacharelato, trabalha como professora há 18 anos. É a actual professora do aluno com DI. Lecciona 2. ^a e 5. ^a classes. Na sua experiência teve vários alunos com NEE.
	P5	Nível médio em formação de professores 10+2. Trabalha como professora há 20 anos. Lecciona a 4. ^a classe. Na sua experiência ja trabalhou com alunos com diferentes NEE, incluindo alunos com DI.
Encarregados de Educação	E1	Mãe do aluno com DI. Acompanha seu filho todos os dias a escola. É seu primeiro filho, tem 7 anos de idade e frequenta a 1. ^a classe na EPC de Nkomane. Concluiu ensino Secundário e trabalha com vendas informais.
	E2	Avó do aluno com DI. Acompanha o seu neto todos os dias a escola. O seu neto têm 9 anos de idade e frequenta a 2. ^a classe na EPC de Nkomane. Vive na base das suas pequenas machambas.
	E3	Pai do Aluno com DI. Não vive com seu filho, mas tem feito acompanhamento da sua vida. É o seu terceiro filho, tem 9 anos de idade e frequenta a 2. ^a classe, na EPC de Nkomane. Concluiu o ensino Primário e trabalha como jardineiro.
Membro da Direcção	DAP	Licenciada em Educação de Infância, pela Universidade Pedagógica e nível médio em formação de professores, 10+2. Trabalha como professora há 20 anos e como Directora Pedagógica há 7 anos. Na sua experiência ja teve vários alunos com NEE, incluindo DI.

Fonte: Dados recolhidos com a entrevista (2023)

Como pode notar-se a partir do quadro 2, são dois alunos com deficiência intelectual, são crianças com as seguintes idades 7 e 9 anos , frequentam 1.^a e 2.^a classes respectivamente. Um vive com os seus pais e outro com a sua avó. A maioria dos professores é sexo feminino. Em relação ao nível académico, a maioria é licenciada, tem mais de 10 anos de experiência. Apenas um professor teve formação específica nas áreas de NEE. Todos os professores ja trabalharam com alunos com NEE. Os dados revelam ainda que, os familiares dos alunos com DI, desempenham diferentes ocupações.

Como pode notar-se, nos encarregados de educação, uma concluiu o ensino secundário, o outro o ensino primário e a uma não foi à escola. Em relação à profissão, a maioria vive de pequenos

negócios. É importante sublinhar que a participação da família na vida escolar dos seus filhos é de extrema importância porque permitirá conhecer melhor as capacidades, hábitos e vivências nas suas comunidades e do próprio filho, de modo que exerçam suas actividades e para deliberação das medidas apropriadas a cada tipo de problema que evolui na escola.

Relativamente ao tipo de amostra, para o presente estudo, optou-se pela amostra por conveniência. Segundo Fonseca e Martins (2012), este tipo de amostragem decorre da acessibilidade e/ou facilidade de encontrar os elementos para a composição da amostra. O pesquisador selecciona os elementos que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma representar o universo.

3.6 Técnicas e Instrumentos de recolha e análise dos dados

3.6.1 Entrevista

De acordo com Aires (2015), a entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos. Das diferentes definições do conceito de entrevista encontradas, aquela que melhor se adequa ao objectivo desta pesquisa é a descrita por Manzini (2004):

A entrevista pode ser concebida como um processo de integração social, verbal e não –verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objectivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenómeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

O tipo de entrevista mais indicado para alcançar a finalidade do presente estudo é a entrevista semi-estruturada, caracterizada por consistir em questões abertas. Embora essas questões obedeçam a alguma sequência, esta pode ser alterada, dependendo do decurso da entrevista. Na Visão de Denscombe (2014), neste tipo de entrevista as respostas às questões anteriormente determinadas podem ser relativamente livres. Caso haja necessidade, o pesquisador pode acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas do entrevistado. Paralelamente a isso, este tipo de entrevista facilita a colocação de questões de insitência, na eventualidade de respostas evasivas.

Para o presente estudo foi administrada uma entrevista semi-estruturada a directora adjunta, aos professores que trabalham com os alunos durante o seu percurso escolar na EPC de Nkomane e aos encarregados de educação.

A entrevista com o órgão directivo da escola (Directora Adjunta Pedagógico) teve como objectivo responder a primeira pergunta de pesquisa: *Que práticas de inclusão são adoptadas na EPC de Nkomane para responder as necessidades de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual?*

A entrevista com os professores visou responder à segunda pergunta de pesquisa: *Quais são as principais dificuldades de aprendizagem de alunos com Deficiência intelectual na EPC de Nkomane?*

Através da entrevista com os pais/encarregados de educação pretendeu-se responder à terceira pergunta de pesquisa: *Quais são as formas de participação da família no processo de inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual na EPC de Nkomane?*

As entrevistas ocorreram no segundo trimestre do ano lectivo de 2024, dentro do espaço escolar, marcadas de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa. Os guiões de entrevista foram compostos por perguntas abertas, divididas em duas partes. A primeira parte se refere aos dados sociodemográficos e a segunda constituída por perguntas que permitiram recolher dados para responder as perguntas de pesquisa.

O guião de entrevista dirigido ao órgão directivo visou colher dados sobre as práticas de inclusão adoptadas na EPC de Nkomane para responder as necessidades de aprendizagem de alunos com DI (Apêndice I).

O guião de entrevista dirigido aos professores foi constituído por perguntas que permitiram colher informações sobre as principais dificuldades de aprendizagem de alunos com DI na EPC de Nkomane (Apêndice II).

E, através do guião de entrevista dirigido aos pais/encarregados de educação foram colhidos dados sobre as formas de participação da família no processo de inclusão escolar de alunos com DI na EPC de Nkomane (Apêndice III).

3.6.2 Observação

A observação é uma técnica de recolha directa de dados sobre os comportamentos das pessoas. A sua vantagem é permitir que se evite confiar exclusivamente na narração que as pessoas fazem

sobre os seus comportamentos, e ajudar a compreender a importância dos factores do contexto (Descombe, 2014; Marshall & Rossman 2016).

Para a observação do aluno em sala de aula optamos por usar a técnica de observação sistemática/ não participante, pois segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.74), neste tipo de observação o pesquisador não se integra no grupo observado, fazendo o papel de espectador, usado em pesquisas que requerem uma descrição mais detalhada e precisa dos fenômenos. Nesse sentido, antes de executar a observação sistemática, há necessidade de se elaborar um plano para a sua execução e a respectiva grelha de observação.

A técnica de observação teve como objectivo responder à primeira pergunta de pesquisa: *que práticas de inclusão são adoptadas na EPC de Nkomane para responder as necessidades de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual?*

As observações foram feitas no segundo trimestre do ano lectivo de 2024, nas salas de aula dos alunos com DI, durante uma hora de tempo em cada sala, período da manhã. As observações realizadas nas salas de aulas contribuíram para uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de inclusão de alunos com DI em turmas inclusivas.

A grelha de observação foi constituída por três categorias. A primeira categoria é a estrutura do edifício, composto por suas subcategorias nomeadamente: acesso às salas de aulas, acesso aos balneários e a organização das salas de aulas; a segunda categoria, o funcionamento do PEA, composto por suas subcategorias nomeadamente: materiais de ensino, métodos de ensino e estratégias de ensino; por fim a última categoria que é habilidade e comportamentos dos alunos, composto por suas subcategorias, nomeadamente: interação com outras crianças, interação com os professores, interação com objectos/materiais e actividades, ocorrência de comportamento pouco sociais, ocorrência de comportamentos favoráveis à socialização e, por último, as práticas pedagógicas utilizadas nas salas de aulas (Apêndice IV). Os dados obtidos permitiram analisar a estrutura do edifício, os processos de ensino e aprendizagem e o comportamento dos alunos com DI.

3.7 Técnica de análise e tratamento de dados: análise de conteúdo

Depois da recolha dos dados, procedeu-se à sua análise com base no método de análise de conteúdo, de Bardin (2016). Este método compreende a conjuntos de técnicas de exploração de documentos que consistem em explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o seu significado, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo em conta a sua origem ou os efeitos dela.

Nesta senda, na perspectiva de Amado (2014), a análise de conteúdo é uma metodologia de análise de dados mais indicada para o tratamento de dados coletados através da entrevista. Este método visa como aponta Guerra (2006), descrever situações e interpretar o sentido da mensagem que foi dita.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo desenvolve-se em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados, através da inferência e da interpretação. A pré-análise consiste na fase da organização e tem como objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais num plano de análise. Esta fase compreenderá a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses, dos objectivos e a elaboração de indicadores.

A finalidade da análise de conteúdo é, portanto, elaborar suposições, com base na orientação metodológica, sobre as mensagens cujas características foram relacionadas e organizadas.

3.8 Questões éticas

Princípios éticos em pesquisa social são imprescindíveis, sendo múltiplos em pesquisa educacional, dependendo das abordagens da pesquisa. Segundo Ferreira e Carmo (2008), “a realização de qualquer investigação implica por parte do investigador a observância de princípios éticos, geralmente aceites pela comunidade de investigadores em ciências sociais”. Para o propósito desta pesquisa, obedeceu-se àqueles que são considerados como boas práticas nas comunidades de investigação. Delineou-se uma série de princípios éticos para conduzir a pesquisa. Portanto, o primeiro aspecto ético deste estudo foi à solicitação de uma credencial à Direcção da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) para a formalização da realização do estudo na Escola Primária Completa de Nkomane (Anexo I). O

segundo aspecto ético foi salvaguardar a confidencialidade das informações em relação à população em questão, de tal forma que, no contexto da entrevista, os entrevistados foram informados que os dados, serão tratados no anonimato, não serão divulgados a terceiros, senão para o contexto da pesquisa, cujo propósito foi contribuir para o enriquecimento do conhecimento científico na área da EI.

Assim, uma vez recolhidos os dados, procedeu-se a uma análise de forma confidencial, honesta e transparente, usando uma codificação nos informantes.

3.9 Limitações do estudo

Durante o processo de recolha de dados, não se pode constatar nenhuma realidade que tornasse impossível realizar o trabalho, mas sim, dificuldades que a seguir são apresentadas:

- ✓ Prolongamento do período de estudo em relação ao previsto devido aos seguintes factores: (i) indisponibilidade do director da escola, que encontrava-se de férias; (ii) indisponibilidade da directora adjunta- pedagógica, que encontrava-se a trabalhar na Direcção provincial; (iii) indisponibilidade de alguns professores devido à coincidência com a semana de avaliações dos alunos;
- ✓ Dificuldades em aplicar a técnica de observação devido às faltas frequentes dos sujeitos da pesquisa;
- ✓ A dificuldade em contactar os encarregados de educação dos alunos com DI.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos a partir da entrevista dirigida ao órgão directivo da escola, aos professores, aos encarregados de educação e da observação, com objectivo de discutir o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na EPC de Nkomane.

4.1 Práticas de inclusão adoptadas na EPC de Nkomane para responder às necessidades de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual

4.1.1 Apresentação e discussão dos resultados da entrevista dirigida à Directora Adjunta-Pedagógica

Para uma melhor compreensão, os resultados da entrevista dirigida a directora adjunta-pedagógica são apresentados e discutidos em torno das seguintes categorias: inclusão; práticas de inclusão e recursos.

a) Inclusão

De acordo com PEE (2020-2029), as escolas devem ser ministradas na perspectiva inclusiva (MINEDH, 2018). Assim, primeiramente, procurou-se saber da DAP o entendimento que têm sobre Educação Inclusiva, onde partilhou a ideia de que, é aquela que baseia-se no princípio de igualdade de direitos, onde a escola recebe e matricula todas as crianças, com ou sem deficiência.

A percepção apresentada pela DAP da Escola vai ao encontro do conceito de Educação Inclusiva expresso na Declaração de Salamanca.

De seguida, questionou-se a DAP se considerava a EPC de Nkomane uma “escola inclusiva”, obteve-se a seguinte resposta:

“Sim. A escola é inclusiva porque não exclui nenhuma criança, ela inclui todas as crianças com ou sem deficiência” (DAP).

De facto, em concordância com a Declaração de Salamanca, uma escola inclusiva é aquela que recebe todas as crianças. Entretanto, não se restringe à mera recepção, isto é, inserção física. A escola inclusiva promove o sucesso académico e pessoal de todos os alunos.

No que diz respeito ao tipo de escola em que as crianças com DI devem ser inseridas, a DAP apresentou a seguinte opinião:

“As crianças com DI devem ser inseridas nas escolas públicas para não se sentirem diferentes das outras crianças. Mas, é preciso que a escola tenha pessoal qualificado e preparadas para atender essas crianças” (DAP).

O posicionamento da DAP é diferente de alguns professores em relação às escolas que as crianças com DI devem ser inseridas. Na visão dos professores as crianças com DI devem ser inseridas em escolas especiais, pois, elas reúnem condições e tem profissionais altamente qualificados e devidamente preparados para atender crianças com NEE. Já, a DAP ao expôr seu pensamento reconhece que, embora, sejam crianças especiais elas podem se desenvolver em escolas inclusivas, mas para tal, é necessária a preparação dos profissionais para que o ensino ocorra na perspectiva inclusiva.

b) Práticas de inclusão e recursos

Para a garantia da inclusão e da equidade no acesso, participação e retenção de crianças com NEE, é necessária a melhoria de ambientes escolares, no nível de infraestruturas e equipamentos, incluindo água, saneamento e mobiliário adequado para todas as crianças (MINEDH, 2018). Entretanto, geralmente as pessoas com NEE encontram desafios para fazer valer o direito de frequentar espaços públicos, entre elas a escola. Esse desafio está representado tanto por barreiras físicas como falta de adaptação de portas e calçadas irregulares, ausência de rampas de acesso, corrimões, entre outros, que dificultam a circulação de cadeirantes ou de indivíduos com próteses ou bengalas (Brasil, 2016).

Em relação às práticas de inclusão elaboradas para incluir alunos com DI, a DAP afirmou que, crianças com DI, assim como qualquer criança que apresente NEE, requerem muita atenção, então, é oferecida uma atenção diferenciada consoante os interesses da criança. Vai mas além, afirmando que alguns professores da escola possuem formação específica em matérias de NEE, o que possibilita-os a usarem métodos que aprenderam na formação em sala de aulas. Assim, os professores são orientados a elaborarem actividades de acordo com os interesses das crianças. A avaliação é feita com base no que a criança é capaz de fazer. Para além dessas práticas de inclusão, a DAP, afirma que a escola tem organizado eventos que incluem actividades como: jogos educativos (jogo de memória com letras, monta palavras, canções infantis, xadrez) e jogos

tradicionais (esconde-esconde, pular a corda, jogar a bola), com o objectivo de incluir todas as crianças no ensino.

A DAP ressaltou, a participação da família como factor importante para a inclusão destas crianças. É necessário criar uma parceria com os familiares, para a realização de um trabalho conjunto em benefício pleno do desenvolvimento da criança.

Fazendo uma síntese das práticas inclusivas mencionadas pela DAP, é possível verificar que estas apontam para os dados obtidos com a investigação realizada pela Agência Europeia para o desenvolvimento da educação de pessoas com NEE, que refere que para que existam turmas inclusivas, é fundamental que sejam postas em práticas algumas estratégias, entre elas, o trabalho cooperativo, a intervenção em parcerias, a aprendizagem com os pares, o grupo heterogénio e o ensino eficaz (Sanches, 2005).

Quanto aos recursos existentes na escola para satisfazer as necessidades de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual, a DAP, afirmou que a escola conta com o ADE (Apoio Directo à Escola), que são recursos financeiros adicionais canalizados às escolas pelo Governo. A DAP ressaltou que, muitas das vezes os fundos são usados para prestar apoio aos alunos carenciados com vista à sua retenção.

Quando procurou-se saber sobre os recursos que a escola necessita para satisfazer as necessidades de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual, a DAP, respondeu que a escola esta aberta, para receber qualquer tipo de apoio. Foi mas além afirmando que a escola necessita de recursos humanos qualificados, psicólogos, terapeutas de fala, serviços de saúde, entre outras entidade.

Para satisfazer a diversidade existente na escola inclusiva, visando oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, há necessidade de colaboração e cooperação com especialistas e serviços de Educação Especial. Nesta linha de pensamento, Correia (2008), afirma que a implementação da filosofia inclusiva, exige que o aluno com NEE se beneficie de um ensino individualizado e serviços de apoio especializados como terapia de fala, fisioterapia, terapia ocupacional, recreação e terapia recreativa, psicologia, serviços sociais, audiometria, aconselhamento, educação e aconselhamento para os pais, médicos, serviços escolares de saúde e meios tecnológicos. Cabe ao gestor gerir este processo.

De seguida, procurou-se saber se a escola tem recebido apoio dos serviços de Educação Especial, psicólogos, serviços de saúde, entidades estatais ou ONGs (Organizações Não governamentais). Com base na informação fornecida pelos entrevistados a escola recebe apoio do MINEDH, Embaixada de Japão e Serviços de Saúde. O MINEDH, através da Direcção Distrital da Educação oferece capacitação em matérias de Educação Inclusiva. A embaixada de Japão oferece material de construção para a ampliação da escola. Os Serviços de Saúde tem aparecido em campanhas de vacinação das crianças. No entanto, a DAP, esclareceu que o apoio dado pelas instituições acima referenciadas não são sistemáticas e que as capacitações não são suficientes para responder, eficazmente, às NEE que os alunos apresentam.

Em relação aos desafios encontrados no processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, os entrevistados fizeram referência à retenção dessas crianças na escola, capacitação dos professores em matérias de NEE e a falta de material didático.

Por último, questionou-se a DAP se a família tem reclamado de preconceito em relação aos seus educandos com Deficiência Intelectual. A DAP, diferente de alguns professores afirmou que, existe uma boa relação com todos os pais/encarregados de educação.

“Não. Nunca recebemos nenhum encarregado de educação a reclamar de preconceito, pelo o contrário, eles agradecem o apoio que o governo tem oferecido para ajudar os seus educandos” (DAP).

Os autores Ferraz, Araújo e Ferreira (2010), compreendem que uma relação estável entre os pais e a escola é fundamental para o sucesso da inclusão.

4.1.2 Apresentação e discussão dos resultados da observação

Na observação feita, foi possível verificar diferentes aspectos da realidade. No diz respeito à estrutura do edifício, o acesso às salas de aulas é feita através de rampas, os balneários são regulares, as salas de aulas são organizadas com carteiras duplas e um quadro preto. As salas não tem cortinas, o que contribui para que as crianças tenham contacto com a realidade de fora enquanto decorre a aprendizagem. Quanto ao funcionamento do processo de ensino e aprendizagem, foi possível verificar que a escola possui pouco material, os métodos de ensino são interativos, os professores buscam sempre utilizar estratégias inclusivas, com o objectivo de incluir todos os alunos.

Foi possível também verificar as habilidades e comportamentos desses alunos. São crianças com as seguintes idades 7 e 9 anos , frequentam 1.^a e 2.^a classes respectivamente. As duas crianças com DI chegam à escola sempre acompanhadas dos seus encarregados, um com a sua mãe e o outro com sua avó. A interação destes alunos com os professores não é activa, um é tímido e outro é agitado, as duas crianças são muito lentas ao escrever, não fazem o acompanhamento das aulas. No recreio, um permanece na sala de aula sentado e observando os seus colegas e o outro junta-se e brinca com as outras crianças. Os professores buscam sempre incluir estas crianças através de desenho, pintura e actividades livres. A direcção da escola organiza actividades tais como: jogos educativos (jogo de memória com letras, monta palavras, canções infantis, xadrez) e jogos tradicionais (esconde-esconde, pular a corda, jogar a bola), com o objectivo de incluir todas as crianças.

De modo geral, constatou-se que a participação dos alunos com DI nas actividades realizadas nas salas de aulas eram passivas, pois, não havia uma flexibilização curricular. Não existia uma relação com os conteúdos desenvolvidos nas salas de aulas. A interação professor-aluno sempre partia da iniciativa dos professores e a interação com as outras crianças ocorria de forma diferente, pois, um era tímido, ficava isolado, não conversava e nem brincava com as outras crianças, enquanto o outro conversava e brincava com as outras crianças.

Diante deste cenário, impõe-se a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas de inclusão desenvolvidas nas salas de aulas e em todo o ambiente de ensino e aprendizagem, pois, as crianças com DI apresentam dificuldades em compreender, andar, falar, obedecer às regras, estabelecer relações sociais, resolver algumas actividades do seu quotidiano devido os prejuízos cognitivos e psicomotores decorrentes das suas características genéticas. O modelo tradicional que consiste em aulas expositivas para uma turma inteira, constitui uma grande barreira para estas crianças. De facto, um currículo no contexto de inclusão deve contar com adaptações curriculares para atender á diversidade dos alunos. Pacheco (2008), como citado em Mandlate (2012) sublinha que a implementação de um currículo diferenciado mediante as necessidades de cada aluno seria uma experiência ideal tendo como ponto de partida a flexibilização das práticas pedagógicas dos professores, passando pela diferenciação de conteúdos de avaliação e projectos curriculares.

Contudo, para que exista uma efectiva inclusão, não basta à criança frequentar a escola, é preciso que estes alunos participem activamente nas actividades, nas rotinas e na vida social da escola. As crianças com DI estão na escola para aprender e se desenvolver junto com os seus pares. Cabe à escola e o sistema educativo, em geral, oferecer condições necessárias para a inclusão efectiva da criança. No contexto actual as escolas devem estar preparadas para responder aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Assim a diversidade deve ser vista como uma riqueza e não como um problema.

4.2 Principais dificuldades de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual na EPC de Nkomane

4.2.1 Apresentação e discussão dos resultados da entrevista dirigida aos professores

Para uma melhor compreensão, os resultados da entrevista dirigida aos professores são apresentados e discutidos segundo as seguintes categorias: inclusão escolar; práticas pedagógicas de inclusão; apoio e recursos e perspectiva para o futuro.

a) Inclusão escolar

Visando obter informação dos professores sobre a formação nas áreas de NEE, procurou-se saber se tiveram alguma formação específica nas áreas de NEE. Dos cinco professores entrevistados apenas um teve formação específica nas áreas de NEE e os outros quatro não tiveram. Embora os outros professores não tenha tido uma formação específica em áreas de NEE, mostram preocupação e interesse em uma capacitação em áreas de NEE.

De seguida, procurou-se saber dos professores sobre sua preparação para a inclusão escolar, perguntando-os se sentiam-se preparados para atender alunos com NEE na turma regular de ensino, e obtiveram-se as seguintes respostas:

“É difícil porque não tive uma formação nessa área, mas pela experiência como professora, acabei adquirindo alguns conhecimentos que me ajudam a lidar com essas crianças” (P1).

“Não mi sinto preparado por causa do rácio aluno/professor, a nossa escola tem turmas muito numerosas. É difícil ter um aluno com NEE e corresponder devidamente, pois, estes requerem muita atenção” (P2).

“Não tive uma formação específica em matérias de NEE, mas sinto me preparada para trabalhar com estas crianças” (P5).

Com base nas respostas obtidas dos professores, percebe-se que, a maioria afirma que se sente preparado para trabalhar com alunos com NEE em turmas regulares de ensino, mesmo não tendo uma formação específica nessa área. Para Correia (2008), a filosofia inclusiva, altera o papel do professor, este deve apresentar uma postura activa no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve desenvolver competências que lhe permitam responder adequadamente às necessidades educativas dos seus alunos, assim como, atitudes positivas em relação à inclusão.

As informações obtidas revelam a necessidade de formação de professores em matérias de NEE a partir dos centros de formação dos professores e também uma formação contínua para os professores que se encontram em exercício, para uma melhor inclusão de alunos com NEE, em escolas regulares de ensino, sob o risco de assistir-se uma educação inapropriada a estas crianças. Pois, de acordo com Rocha e Cruz (2017), a efectivação da educação inclusiva exige mudanças nas políticas públicas e também no processo de formação inicial e continuada dos profissionais que nela atuarão, passando a escola a ser concebida como espaço de aceitação e acolhimento e para melhor atender aos alunos com NEE.

A inclusão escolar coloca às escolas o desafio de criarem condições necessárias para atenderem uma diversidade de alunos, com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Assim, procurou-se saber dos professores, se na sua visão, a escola reúne condições para atender alunos com NEE, e obtiveram-se as seguintes respostas:

“A escola não tem condições porque não é uma escola especial, nos adaptamos para incluir todas as crianças para que não se sintam excluídas” (P1).

“Não. A escola não reúne condições ainda para atender alunos com NEE, tendo em conta que existem vários tipos de NEE” (P2).

“A escola ate têm rampas, mas não é suficiente para atender todas as crianças com NEE, porque cada aluno apresenta suas necessidades especiais” (P4).

É certo que a actuação do professor constitui um elemento essencial para o sucesso das escolas inclusivas, entretanto, existem outros factores que devem ser acautelados para a implementação efectiva da inclusão. Assim, a Declaração de Salamanca faz menção de outros factores como boa organização escolar, adequação dos currículos, utilização de recursos e estratégias pedagógicas eficazes, serviços de apoio e cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994).

Pelos pronunciamentos dos professores percebe-se que, estes tem a concepção de que nenhuma criança deve ser excluída da rede de ensino regular sob alegação da deficiência ou dificuldades escolares. Entretanto, nota-se que existe um distanciamento entre a resposta dada com aquilo que seriam as condições para a inclusão de alunos com NEE, pois o facto da política inclusiva pressupor a inserção destas crianças na escola regular, não define que ela esteja preparada para atendê-las. Diante disso, Correia (2008) esclarece que a inclusão não se restringe à mera inserção do aluno com NEE na escola regular. A escola deve criar condições para oferecer uma educação que leve ao seu desenvolvimento académico, socio-emocional e pessoal.

Uma vez que o estudo centra-se na inclusão de alunos com DI, procuramos saber a opinião dos professores sobre o tipo de escola que estas crianças devem ser inseridas, e obtiveram-se as seguintes respostas:

“Estas crianças deviam ser inseridas em escolas especiais, o governo deve aumentar as escolas especiais porque existem muitas crianças com NEE que requerem escolas especializadas” (P1).

“Podem ser inseridas em escolas regulares, mas é preciso se formar professores na área de NEE e criarem-se salas especiais em escolas regulares” (P2).

“Eu acho que estas crianças deviam ser inseridas em escolas especiais, pois estas têm professores especializados para lidarem com alunos com NEE” (P3).

Através dos pronunciamentos dos professores é possível perceber que ainda prevalece a perspectiva de segregar as crianças devido à sua deficiência, o que contraria o princípio fundamental da educação inclusiva plasmado na Declaração de Salamanca que “... consiste em todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p.11).

As informações obtidas revelam que ainda há muito a se fazer para a efectivação da filosofia inclusiva. No entanto, para que haja inclusão é necessário que ocorram mudanças, tanto no currículo, quanto na instituição, em especial na visão dos profissionais, uma modificação da mentalidade.

b) Práticas pedagógicas de inclusão

A educação inclusiva é um desafio aos professores, pois, exige que os mesmos repensem a sua maneira de ensinar, sua cultura, sua política e suas estratégias pedagógicas, adotando uma postura acolhedora diante da singularidade que irá encontrar na sala de aula, a fim de detectar

potencialidades e expor habilidades de acordo com a demanda de cada aluno (Rocha & Cruz 2017).

Sendo o professor um dos principais responsáveis pelo sucesso do ensino-aprendizagem, procurou-se saber sobre estratégias ou actividades adotadas, diariamente na sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e obtiveram-se as seguintes respostas:

“Este tipo de aluno deve ser colocado à frente, deve estar com alunos que lhe compreendem, tendo em conta que é um aluno com DI e estar numa posição em que o professor consiga lhe ver” (P2).

“Fazer o acompanhamento do aluno tendo em conta a sua NEE, ser paciente, carinha-lo, coloca-la em grupos de crianças com mais sucesso escolar” (P3).

“Geralmente, crianças com NEE, requerem muita atenção, o professor deve ser muito paciente e fazer o acompanhamento da evolução destas crianças, através de desenhos, pinturas e actividades livres e aquilo que o aluno gosta de fazer” (P4).

De forma geral, os pronunciamentos dos professores, mostram as principais estratégias que são aplicadas diariamente na sala de aula, para o alcance de forma eficiente e eficaz a aprendizagem efectiva dos alunos com NEE. A maioria dos professores usa como estratégia para a inclusão, a paciência, a atenção, o carinho, trabalhos em grupos, o desenho, a pintura, a colocação dos alunos com NEE à frente e actividades livres. Estudos realizados no âmbito da inclusão mostram que a diferenciação pedagógica, o trabalho cooperativo, os jogos, a aprendizagem em grupos, favorecem o sucesso da educação inclusiva e a aprendizagem dos alunos com NEE (Santos & Rodrigues, 2014).

As informações obtidas, revelam que, a forma de actuação metodológica dos professores diante dos alunos com NEE são as mesmas e ainda não se conseguiu realizar reformas que resultem na aprendizagem das crianças com NEE, com ênfase para as deficiências. Embora favoreça a sua socialização, a presença na escola que não contribui para a aprendizagem efectiva ou que acentua a exclusão, no interior da escola, pode causar-lhes frustração, ansia e revolta.

De seguida, procurou-se saber dos professores, as principais dificuldades enfrentadas diariamente na orientação de alunos com deficiência intelectual. Obtiveram-se as seguintes respostas:

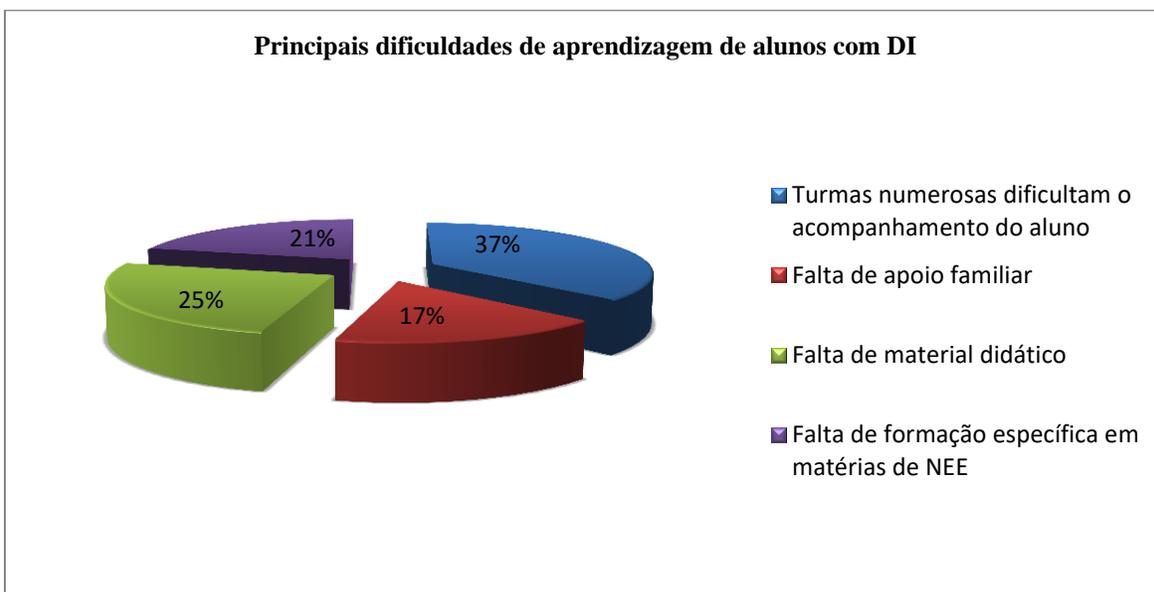
“A nossa escola tem turmas bastante numerosas, as crianças provocam muito barulho, não é fácil se concentrar para orientar os alunos principalmente os que apresentam DI, pois estes exigem muita atenção e concentração do professor” (P1).

“A educação parte de casa, o professor até pode se esforçar, mas se a família não ajuda a criança em casa, é difícil fazer o acompanhamento da criança com deficiência” (P3).

“A principal dificuldade é a falta de formação em matérias de NEE e a falta de material didático na escola. Não é fácil lidar com esses alunos sem noções básicas e sem materiais didáticos” (P5).

Os pronunciamentos dos professores mostram as principais dificuldades que enfrentam diariamente na orientação de alunos com DI. Diante disso Ussene e Simbine (2015), defendem que o alcance dos objectivos da inclusão é possível através da preparação de infraestruturas e alocação de materiais especiais, preparação dos professores, promovendo adaptações curriculares de modo a tornar as aprendizagens mais consoantes com as capacidades e limitações dos alunos com NEE, entre outras medidas.

Figura 1: Dificuldades de aprendizagem de alunos com DI



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Como pode se notar, a partir da figura nº 1, a maioria dos professores considera as suas turmas numerosas e como consequência, não conseguem fazer o acompanhamento das dificuldades de cada aluno. Outros professores não possuem material didático e nem formação específica em matérias de NEE e, ainda, ressaltam a falta de apoio familiar. O acompanhamento é uma realidade que torna efectivo o processo de aprendizagem, pois permite aplicar as estratégias

diferenciadas de modo a que cada aluno veja satisfeita as suas necessidades de aprendizagem. A falta de acompanhamento das crianças com NEE por parte dos professores e dos seus familiares cria desafios na sua vida escolar, uma vez que na EI a responsabilidade de educar depende da articulação entre todos os actores, pois as decisões a tomar, devem ser efectivamente partilhadas por todos os intervenientes, já que pela natureza são sérias e difíceis, e requerem também a intervenção de técnicos, pais e auxiliares de acção educativa (Cardoso, 2011).

As crianças com deficiência associada ao atraso mental possuem uma anomalia no desenvolvimento, que no contexto de aprendizagem, coloca-os em desvantagem proporcionada pela formação assincrónica e difusa da actividade psíquica no geral (Dengo, 2015). No que se refere aos procedimentos de avaliação de desempenho escolar da criança com deficiência intelectual. Obtiveram-se as seguintes respostas:

“A avaliação é feita tendo em conta a NEE do aluno, pode ser oral, pode ser escrita. Para estes alunos é feito com base na matéria, actividades feitas diariamente” (P2).

“Faço a avaliação através de TPC’s, exercícios na sala de aula. Peço ajuda aos pais e encarregados de educação para fazerem o devido acompanhamento destes alunos, ajudando-os a fazerem os trabalhos da escola em casa” (P4).

Através das declarações acima apresentadas nota-se que os professores não têm métodos uniformes de avaliação do desempenho de alunos com DI, levando-os a inventarem formas de avaliação de desempenho destes alunos. Diante do exposto, Fernandes e Viana (2009), defendem que, avaliar a aprendizagem de alunos com NEE constitui uma ação abrangente, com extensão dessa responsabilidade a todos os atores da prática pedagógica. São necessárias, ainda modificações no sentido de tornar essa avaliação promotora de aprendizagem e inclusiva, em vez de ameaçadora e excludente.

As informações obtidas mostram que, embora os alunos com DI apresentem um ritmo e estilo de aprendizagem diferente, eles podem ser avaliados, mas para tal, a avaliação deve ser diferenciada e apoiada ao perfil específico de aprendizagem de cada aluno e naquilo que é capaz de fazer.

c) Apoio e recursos

Dengo (2015), aponta a fraca preparação didático-metodológico dos professores como um dos factores básicos que condicionam o sucesso escolar de alunos com Atraso Mental nas escolas regulares Moçambicanas. Nesta perspectiva, procurou-se saber dos professores se em seu

trabalho docente sentiram a necessidade de receber a capacitação sobre estratégias didático-metodológico para trabalhar com os alunos com Deficiência Intelectual em turmas inclusivas. Todos os professores responderam positivamente e foram unânimes ao considerar importante, pois seria oportuno adquirir conhecimentos para poder lidar com os alunos com NEE.

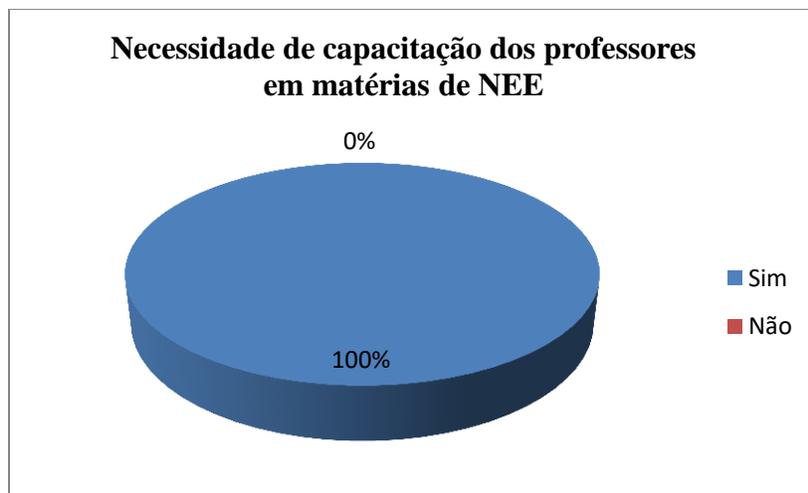
“Sim. Sinto a necessidade de capacitação, seria muito bom porque é fundamental que tenhamos conhecimentos para poder receber e orientar os alunos com DI” (P2).

“Seria muito bom ter uma capacitação intensiva em matérias de NEE” (P3).

“Sim. Há vezes em que o aluno não me obedece, e eu não sei como lidar com esse aluno quando se encontra nessa situação. Se tivesse formação específica, não teria tantas dificuldades em lidar com os alunos com NEE” (P5).

Pelos relatos percebe-se que os professores não tem uma formação específica para lidar com crianças com NEE. Estudos revelam que a implementação da política da EI encontra limites e dificuldades relativas à falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infra-estrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência (Nhapuala, 2014).

Figura 2: Necessidade de capacitação dos professores em matérias de NEE



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Através da figura n.º 2, nota-se que 100% dos professores têm interesse em formação em matérias de NEE. Diante dessas lições, Campbell (2009), salienta que os professores deverão dar continuidade aos seus estudos, aprofundando o desenvolvimento Profissional, visando estar

sempre preparados para criar novas formas de estruturar o PEA mais direccionados às necessidades dos seus alunos.

De seguida, procurou-se saber se a escola recebia apoios dos serviços de Educação Especial, psicólogos ou terapeutas de fala para trabalhar com alunos com Deficiência Intelectual. Todos os professores responderam que não recebiam apoio algum. E quando questionados sobre as vantagens de cooperação com estes técnicos, os professores reconheceram que seria vantajoso, pois, poderiam adquirir conhecimentos para melhor prestação no atendimento dos alunos com NEE.

A família desempenha um papel importante no processo de inclusão dos seus educandos. Portanto, procurou-se saber dos professores como tem sido a participação dos pais e/ou encarregados de educação das crianças no processo educativo. Obtiveram-se as seguintes respostas:

“Sempre tive uma boa relação com os familiares dos alunos com NEE. A família cooperava, procuravam saber sobre a situação dos seus educandos, e de igual modo, procurava sempre informá-los de todas as situações que surgiam” (P4).

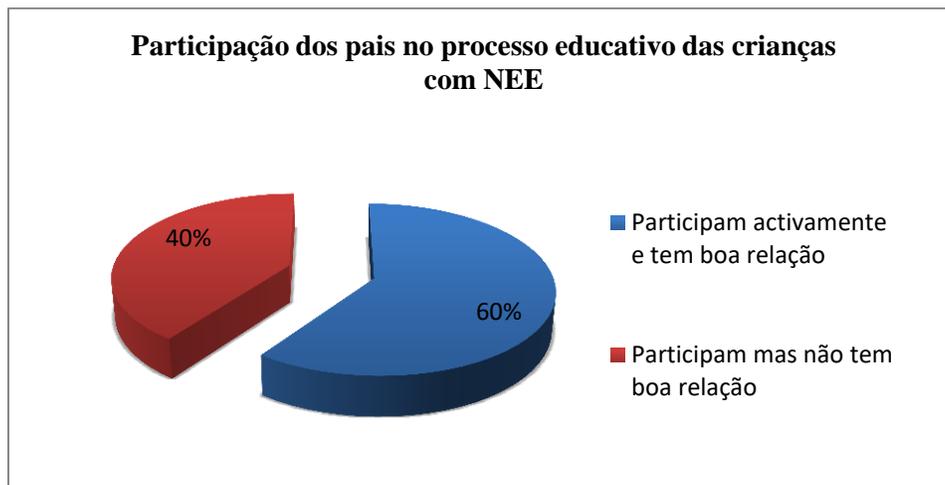
“Tenho uma boa relação com os pais. Eu também sou mãe e procuro tratar a criança como trato os meus filhos, aconselho os pais a cuidarem bem da criança, a dar muita atenção, ajudar nos trabalhos para casa” (P1).

“Quando chamo os encarregados de educação para lhe informar sobre a situação dos seus educandos, não comparecem e não mostram preocupação, quando aparecem, sempre mostram atitudes agressivas” (P5).

“Nem sempre é fácil. Há pais que não aceitam bem as situações dos seus educandos, alguns são muito colaborativos e interessados, outros complexos e agressivos” (P2).

Pelos pronunciamentos dos professores é possível perceber que alguns têm uma boa relação com os encarregados de educação e outros nem por isso. A maioria dos pais participam activamente e tem se preocupado com os seus filhos procurando sempre saber da situação deles. No entanto, a falta de aceitação da situação de alguns alunos pelos encarregados de educação denota que a inclusão não deve ser promovida somente ao nível da escola, mas também ao nível social, pois a sociedade é a principal responsável disso (Kafrouni & Pan, 2001). Por isso, a inclusão de alunos com NEE em turmas regulares não estará completa enquanto não for alicerçada em três eixos: académico, sócio-emocional e pessoal (Ussene & Simbine, 2015).

Figura 3: Participação dos pais no processo educativo das crianças com NEE.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Como pode notar-se pela figura a maioria pais participam activamente e tem boa relação com 60% e 40% participam, mas não tem boa relação. Diante dessas lições, Correia (2008) ressalta que, o papel dos pais está maioritariamente relacionado com a relação escola/família, sendo que um dos pressupostos para um modelo inclusivo é o sentido de cooperação e colaboração, em que são criadas parcerias, inclusive com os pais.

d) Perspectiva para o futuro

Sobre as perspectivas futuras para uma melhor inclusão destas crianças, as ideias dos professores apontam a necessidade de formação inicial e continua em matérias de NEE a partir dos centros de formação dos professores, criação de turmas específicas em escolas regulares para alunos com NEE, não no sentido de segregar, mas de verificar a evolução destes alunos em relação aos outros alunos e a existência de psicólogos nas escolas regulares.

As ideias dos professores estão alinhadas com a visão de Ussene e Simbine (2015), que defendem que o alcance dos objectivos da inclusão é possível através da preparação da infraestrutura e alocação de materiais especiais, preparação dos professores, promovendo adaptações curriculares de modo a tornar as aprendizagens mais consoantes com as capacidades e limitações dos alunos com NEE, entre outras medidas.

4.3 Formas de participação da família no processo de inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual na EPC de Nkomane

4.3.1 Apresentação e discussão dos resultados da entrevista dirigida aos encarregados de educação

Tendo em conta que são alunos que nunca frequentaram as escolas especiais, procurou-se saber dos encarregados de educação os motivos que levaram a matricular o seu educando na escola regular e obtiveram-se as seguintes respostas:

“Eu matriculei o meu filho na escola regular para não se sentir diferente das outras crianças, para poder aprender junto dessas crianças” (E1).

“O meu filho ia à escolinha, quando chegou à vez de matricular na escola primária, disseram-me para colocá-lo numa escola só com alunos com ensino especial, mas eu achei que era bom matricular no ensino regular, pois teria a possibilidade de se desenvolver melhor e aprender com outras crianças que não tem deficiência” (E2).

Através dos relatos dos encarregados de educação, percebe-se que as famílias preocupam-se com o bem estar e desenvolvimento dos seus educandos, sendo estes os motivos que levaram à inserção destas crianças na EPC de Nkomane. Em concordância, Duhaney e Salend (2000), salientam que os pais tendem a considerar estes contextos favoráveis para o desenvolvimento da auto-imagem da criança, para a possibilidade dos seus filhos acederem a modelos de comportamentos e de desenvolvimentos mais apropriados, para desenvolverem amizades, para tornar os filhos mais felizes, mais confiantes e extrovertidos, preparando-os para o mundo real.

De seguida procurou-se saber sobre as dificuldades que o aluno com DI teve para se adaptar a escola regular. Obtiveram-se as seguintes respostas:

“Os primeiros dias foram muito difíceis para ele. Meu filho sofria preconceitos, mas, com o passar do tempo ele foi se acostumando à escola e gradualmente todos os seus colegas foram-se habituando à presença dele” (E1).

“A primeira vez que senti que meu filho foi rejeitado foi quando o coloquei na escola primária, ninguém queria meu filho” (E2).

“Era muito difícil para meu filho porque ele chorava muito, por não conhecer aquelas crianças” (E3).

Um dos objectivos da educação inclusiva é a construção de uma sociedade justa, solidária, humanista e sem preconceito. Para evitar atitudes discriminatórias nas escolas regulares, Correia (2008), considera tarefa do professor promover a aquisição de comportamentos desejados dentro de um leque de estratégias que devem ser utilizadas em salas de aulas inclusivas.

Em relação às mudanças que têm sido observadas nos alunos com Deficiência Intelectual que estivessem a estimular o seu desenvolvimento, foi obtido o seguinte:

“Ele está a aprender muito nesta escola, já conversa com as outras crianças, os professores tem ajudado bastante para a sua socialização com as outras crianças” (E1).

“Tem um tempo que ele não aceitava escrever, agora já aceita, mas tenho que lhe babar. Esquecia muito, era lento na escrita, gostava de ficar sozinho, ele esta a superar algumas dessas dificuldades, as outras crianças já brincam com ele” (E2).

É possível, através dos relatos dos encarregados de educação perceber a satisfação por parte deles, em relação ao desenvolvimento de certas habilidades pelos seus filhos. Os encarregados de educação referiram-se também ao nível de aprendizagem, sendo valorizado por estes as competências adquiridas na presente escola, consideradas como vitais para o crescimento, desenvolvimento e autonomia dos seus filhos. Desde aprender a escrever, ler, até adquirir competências que favorecem a sua autonomia.

Estas competências adquiridas são também preocupações comuns nas famílias de crianças com NEE (Lapa, 2010) e vão ao encontro ao que é pretendido através do Currículo Específico Individual (CEI), que se destina a desenvolver competências que permitam ao aluno, funcionar mais autónomo e eficientemente possível nos diferentes ambientes em que vive ou terá que viver num futuro próximo (Costa, 2004).

De seguida procurou-se saber a opinião da família sobre o atendimento que é dado á criança na escola. Foi obtido o seguinte:

“O meu filho esta ser bem atendido pela actual professora, ela é muito paciente. A primeira professora não lhe atendia bem, facto este que mi levou a mudar de sala para ele” (E1).

“Eu acho que a escola está a atender bem o meu filho, apesar de não ter material suficiênte para lhe dar com este tipo de aluno, os professores conseguem se adaptar para trabalharem com ele” (E3).

A entrevista afirma que o atendimento é bom, mas há lacunas, sobre tudo no que diz respeito a falta de paciência por parte de alguns professores, a falta de material didático-pedagógico e a falta de professores especializados. As conclusões anteriormente referido vão ao encontro ao estudo realizado por Pinto e Morgado (2012) que concluíram que as principais dificuldades mencionadas pelos pais de crianças com NEE são duas áreas, por parte dos professores, mais especificamente ao nível da escassez de recursos humanos e ainda por parte dos professores,

sobretudo no que diz respeito a questões relacionadas com a gestão de sala, referindo ainda a falta de informação dos professores para lidarem com crianças com NEE.

A família é um elemento essencial no processo de educação dos seus filhos e o seu papel torna-se ainda mais importante quando se trata de alunos com NEE. Assim, procurou-se saber dos encarregados de educação a forma como a família tem participado no processo educativo do seu educando, no qual obtiveram-se as seguintes respostas:

“Como mãe, procuro saber sobre a situação do meu filho com os professores, tento saber o que está bem e o que está mal, o que ele precisa ou não. Sempre procuro me informar junto da escola sobre ele” (E1).

“Tenho conversado com a professora todos os dias quando vou deixar meu filho na escola e também procuro sempre manter a criança na sociedade, deixo-lhe fazer o que mais gosta, ele gosta de jogar futebol com as outras crianças da escola” (E2).

“Tenho participado em reuniões trimestrais, mantenho contacto com a professora para saber da situação dele, sobre os programas, medidas que podem ajudar o meu filho e ajudo-o a fazer os TPC’s” (E3).

Pelos relatos dos encarregados de educação, percebe-se a preocupação em participar activamente no processo educativo dos seus filhos, pese embora, alguns professores tenham reclamado da falta de participação e colaboração de algumas famílias no processo educativo dos seus filhos. É notório, que o principal contacto acontece nos horários de entrada e saída dos alunos em salas de aulas, os familiares participam em reuniões e ajudam os seus educandos nos trabalhos de casa. As declarações acima referidas vão ao encontro da visão do Hornby (2014), que no seu estudo elenca as principais formas de participação da família na vida escolar dos filhos, que são: os contactos informais com os professores, eventos escolares, contactos telefónicos, comunicação escrita, reuniões de pais e professores e visitas informais.

Segundo a literatura, o papel da família no processo educativo tem sido cada vez mais ressaltado, no sentido de ser um parceiro vital no processo de inclusão escolar e social dos alunos com NEE. Os pais são os principais associados no tocante às NEE dos seus filhos, e a eles deveria competir, a escolha do tipo de educação que desejam que seja dada aos seus filhos (Declaração de Salamaca).

No que se refere aos conselhos a dar aos professores e a direcção da escola para melhor participação do aluno com Deficiência Intelectual nas actividades escolares. Obtiveram-se as seguintes respostas:

“Os professores devem ser muito pacientes, atenciosos, compreensivos e demonstrando amizade, pois toda criança seja ela com ou sem deficiência requer muita atenção” (E1).

“A escola deve organizar encontros com os pais e com toda a comunidade escolar para se discutir mecanismos eficazes para uma melhor inclusão dos nossos filhos” (E2).

“É preciso haver comunicação entre a família e a escola, pois a família conhece as limitações e habilidades da criança” (E3).

Pelos relatos dos encarregados de educação, percebe-se que a paciência, atenção, a compreensão, amizade dos professores, a comunicação entre a escola e as famílias são factores fundamentais para o sucesso escolar das crianças com NEE.

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo são apresentadas as conclusões e sugestões tendo como pressuposto o objectivo geral: analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na Escola Primária Completa de Nkomane. Este objectivo seria alcançado mediante as respostas das seguintes questões de pesquisa:

- a) Que práticas de inclusão são adoptadas na EPC de Nkomane para responder as necessidades de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual?
- b) Quais são as principais dificuldades de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual na EPC de Nkomane?
- c) Quais são as formas de participação da família no processo de inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual na EPC de Nkomane?

5.1 Conclusões

Com base nos resultados obtidos do estudo, concluímos que a inclusão de alunos com DI na escola regular ainda não é efectiva e apresenta vários desafios a serem superados. Desde a implementação de EI em Moçambique, até os dias de hoje, ainda prevalece, a perspectiva de segregação das crianças sob alegação da deficiência. A concepção de que a criança com DI deve frequentar o ensino especial porque necessita de atendimento especializado, facto este que contribui de forma negativa, para o seu desenvolvimento na escola regular. Os dados obtidos neste estudo revelam que, apesar de tudo que já foi debatido, escrito e investigado, ainda há muito que se fazer no terreno com o intuito de se perceber como está sendo processada a inclusão das crianças com NEE nas escolas do ensino regular.

Nas práticas de inclusão adoptadas para incluir alunos com DI, verificou-se que a escola vive o dilema da implementação da EI, ao acolher crianças com deficiências, apesar da mesma não estar preparada para satisfazer as necessidades educativas das crianças com NEE, por falta de infraestrutura, materiais didáticos adequados e professores formados nessa área.

No que concerne às dificuldades de aprendizagem de alunos com DI, constatou-se que os professores experimentam uma sensação de incapacidade por falta de preparação e de material

diádico-pedagógico para trabalhar com alunos com NEE e por falta de colaboração dos pais e encarregados de educação.

Por último, relativamente às formas de participação da família no processo de inclusão das crianças com DI, os resultados vieram confirmar o que a literatura diz que está constitui um elemento importante na inclusão dessas crianças, pois a cooperação entre a família e a escola gera melhores resultados no desenvolvimento académico e social da criança.

De um modo geral, a EPC de Nkomane preocupa-se em oferecer melhores condições para atender às necessidades de aprendizagem das crianças com DI, mas é condicionada pela inexistência de meios e recursos humanos qualificados que possam responder adequadamente às particularidades desta deficiência.

5.2 Recomendações

Com base nos resultados obtidos e nas conclusões deste estudo, recomenda-se o seguinte:

À Direcção da escola:

- ✓ Desenvolva um projecto pedagógico que tenha em vista a efectivação dos objectivos de aprendizagem inclusiva;
- ✓ Organize um *dossier* com as informações das crianças com NEE, sobretudo as com deficiência, para facilitar o seu encaminhamento a professores mais abalizados e experientes na prática educativa, assim como acompanhar a sua progressão e possível encaminhamento a escolas secundárias inclusivas ou escolas profissionais;
- ✓ Colabore com outras instituições como Saúde, ONG's, instituições caritativas, escolas especiais que possam ajudar no acompanhamento de certos casos de alunos com maiores dificuldades de modo que se realizem os seus direitos;
- ✓ Construa salas de recursos para oferecer atendimento educativo especializado às crianças com DI e aos alunos com deficiência, em geral;
- ✓ Incentivem os pais e/ou encarregados de educação a participarem activamente no processo de inclusão de seus educandos;

- ✓ Promova debates sobre a inclusão na escola, com a participação de todos os atores escolares e crie espaços para troca de experiências entre os professores para melhorias das práticas pedagógicas.

Aos Professores:

- ✓ Aprimorem os métodos e estratégias que favoreçam a EI para todos os alunos;
- ✓ Procurem aliar a pedagogia com o afecto, de forma que ganhem o coração das crianças com dificuldades de aprendizagem para que desperte interesse na sua aprendizagem;
- ✓ Exijam e insistam na colaboração dos encarregados para que a aprendizagem dos seus educandos resultem no sucesso.

Aos pais e/ou encarregados de educação:

- ✓ Que acompanhem mais os seus educandos de forma que a aprendizagem resulte no sucesso;
- ✓ Colaborem com os professores e direcção da escola fornecendo as informações necessárias e acompanhamento para que o resultado da EI na escola tenha sucesso;
- ✓ Forneçam aos professores a informação necessária que favoreçam o desenho de estratégias adequadas a cada situação.

A DEDHC e ao MINEDH:

- ✓ A DEDHC apoie as escolas com materiais didáticos e capacitação de professores em coordenação com o Departamento de Educação Especial.
- ✓ O MINEDH defina políticas eficazes para a inclusão de alunos com DI e todas as crianças com deficiência, em geral no Ensino Primário;
- ✓ O MINEDH forme e capacite todos os professores em exercício com base na demanda e realidade escolar;

- ✓ O MINEDH constitua uma equipa de supervisão que visite as escolas para se apurar os feitos da prática da educação inclusiva e ofereça apoio necessário;
- ✓ O MINEDH mobilize equipas multidisciplinares constituídas por psicólogos, psicoterapeutas, técnicos de educação especial e outros especialistas para prestarem apoio às escolas de ensino primário no atendimento de alunos com DI e todas as crianças com deficiência, em geral;
- ✓ O MINEDH consciencialize a comunidade por via de Mídias sobre a inclusão, diferença entre deficiência intelectual e doença mental e as possibilidades educativas. A mesma deve permitir, em geral, perceber as vantagens da política inclusiva nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Prática de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Almeida, M. A. (2012). *Deficiência Intelectual: realidade e ação*. In São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Especializado-CAPE. São Paulo: SE.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa na educação*. In Amado (2ªed). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2ª. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Association on Mental Retardation. (2006). *Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. Porto Alegre: Artmed.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. (5ª edição). Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, P. S. (2015). *Dificuldades de aprendizagem*. Maranhão: Núcleo de Tecnologias para Educação, Universidade Estadual de Maranhão.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Biaggio, R. (2007). *A Inclusão de Crianças com Deficiência Cresce e Muda a Prática das Creches e pré-escolas*. Brasília: MEC/PDE.
- Brevilhere, I. & Steinle, M. (2008). *Uma Didática Inclusiva*. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br.
- Brostolin, M. R. & Souza, T. M. (2023). *A Docência na Educação Infantil: Pontos e Contrapontos de uma Educação Inclusiva*. Cadernos CEDES, V. 43.
- Bueno, J. (2004). *A Educação Especial na Sociedade Moderna*. In. Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo.
- Campbell, S. (2009). *Múltiplas faces da inclusão*. Rio de Janeiro: Wak.
- Carvalho, R. E. (2006). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. (4.ª Ed). Porto Alegre: Meditação.
- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos (2015). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique*. 1.ª Edição, Beira.
- Cardoso, M. (2011). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico: perspectivas dos professores*. Lisboa: ISEC.
- Carneiro, M. S. C. (2007). *Deficiência Mental como produção social: uma discussão a partir de Educação*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre.

- César, M. (2012). *Educação Especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar*. Interacções.
- Chambal, L. (2007). *A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas de inclusão escolar (1999-2006)*. Dissertação de Pós-graduação. Universidade de São paulo. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/10630>. Acesso em 17/02/24.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. (7ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Cole, B. A. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: inclusão e reconceitualização do senso*. In Inglaterra e país de Gales, Revista Europeia de Educação para necessidades Especiais.
- Correia, L. & Martins, A. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem: O que são? Como Atendê-las?* Biblioteca Digital. Coleção Educação. Portugal: Porto Editora.
- Correia, L. (1997). *Alunos com NEE nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Costa, A.M.B. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada*. Lisboa: SNRIPD.
- Costa, W. R. (2007). *Metodologia Científica*. Paracambi: FAETEC/IST.
- Dengo, A. (2015). *A Escolarização de Alunos com Necessidades Educativas Especiais Associadas ao Atraso Mental*. In Ussene, C. & Simbine, L. S. (2015). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Maputo: Educar-UP.
- Descombe, M. (2014). *The Good Research Guide For small-scale social research projects*. 5th ed. Open University Press. McGraw House. England.
- Duhaney, L. M. G., & Salend, S. J. (2000). *Parental perceptions of inclusive educational placements: Remedial and Special education*, 21(2), 121-128.
- Facion, J. R. & Matos, C. G. (2009). *Exclusão: Uma meta categoria nos estudos sobre educação*. In Facion, J. R. (Org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. Curitiba. Editora IBPEX.
- Fernandes, I. (2017). *Inclusão das crianças com síndrome de down no ensino básico: estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Lisboa: ISCTE-IUL. Instituto Universitário de Lisboa.
- Fernandes, A. P & Santos, T. R. (2018). Educação infantil e educação especial em tempos de educação inclusiva. Zero-a-Seis, V. 20. São Paulo.
- Fernandes, T. & Viana, T. (2009). *Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades*. Est. Vol. Educa. V.20. Nº 43. P. 305-318. São Paulo.

- Ferraz, C. R., Araújo, M. V. D., & Carreiro, L. R. R. (2010). *Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores*. Revista brasileira de educação especial, 16(3), 397-414.
- Ferreira, W. (2013). *Pedagogia das Possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?* Cadernos Cenpec. V. 3, p. 73-98.
- Fonseca, J. S. & Martins, G. A. (2012). *Curso de Estatística*. São Paulo: Atlas.
- Freire, S. (2008). *Um Olhar Sobre a Inclusão*. Revista da Educação. Vol. XVI, nº1. 5 – 20.
- Gerhardt, T. & Silveira, D. (org.) (2009). *Métodos de Pesquisa*. Rio Grande do Sul. UFRGS.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Gil, I. L. (2009). *Processos Comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar*. Tese de Doutorado em Psicologia_ Pós-Graduação em processos de Desenvolvimento e Saúde. Universidade de Brasília. Brasília.
- Gokdere, M. (2012). *A comparative study of the Attitude, Concern and interaction Levels of Elementary School Teachers and Teacher Candidates towards Inclusive Education*. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(4), 2800-2806.
- Grossman, H. J. (1983). *Classification in Mental Retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Guedes, M. (2007). *O Fazer Teatral e a Psicomotricidade em Comunidades Carentes*. In Ferreira, C. & Ramos, M. (Org.). *Psicomotricidade: Educação Especial e Inclusão Social*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Sentidos e formas de uso. 1ª edição. Estoril, Principia Editora.Lda.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2014). *Exceptional Learners: An Introduction to Special education*. Twelfth Edition. London: Pearson.
- Honora, M. & Frizanco, M. L. (2008). *Esclarecendo as Deficiências: Aspectos Teóricos e Práticos para Contribuir com uma Sociedade Inclusiva*. São Paulo: Ciranda Cultural.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education: Evidence based practices for children with special needs and disabilities*. New York London: Springer.
- Kafrouni, R. & Pan, M. (2001). *Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso*. Interação, S, Curitiba, 31-46. Disponível em <https://revista.ufpr.br/psicologia/article/view/3316/2660>. Acesso a 28/04/24.
- Ke, X. & Liu, J. (2015). *Deficiência Intelectual*. In Rey J. M. (Ed). LACAPAP e-Manual de Saúde Mental da Criança e do Adolescente. (edição em Português; Dias Silva F, ed).

- Genebra: Associação internacional de Psiquiatria da Criança e do Adolescente e Profissões Afins.
- Kuhn, T. S. (1998). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 5ª ed. Editora Perspectiva. São Paulo. Brasil.
- Lapa, A. (2010). *Análise das significações de pais de crianças com necessidades educativas e de saúdes especiais: estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Leal, A., Dias, P., Diaz, J. (2012). *Percepção dos pais em relação à inclusão. II seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos educativos”*. Universidade do Minho: Braga.
- Mandlate, M. S. (2012). *Políticas e Práticas de Diferenciação e Inclusão Curricular em Moçambique*. Universidade do Minho: Braga.
- Manzini, J. (2004). *A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise*. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/>.
- Marconi, A. M., & Lakatos, E. M. (2010). *Métodologia Científica*. (5ª Edição). São Paulo: Atlas.
- Marshall, C. & Rossman, G. (2016). *Desenhando a Pesquisa Qualitativa*. 6.ª Ed. Mil Carvalhos: sábio. Disponível em:
https://books.google.co.mz/books?id=Wt3Sn_w0JC&printsec=frontcover&dq=Designing+Qualitative+Research&redir_esc=y#v=onepage&q=Designing%20Qualitative%Research&f=false
- Martins, M. & Couto, A. P. (2014). *Vivências do dia-a-dia de pais com filhos deficientes*. Revista de enfermagem referência, (1), 117-124.
- Matemulane, J. (2015). *As peculiaridades do comportamento de crianças e adolescentes com distúrbios funcionais como factor determinante no processo de sua integração social*. In Ussene, C. & Simbine, L. S. (2015). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Maputo: Educar-UP.
- Minayo, M. N. (2014). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. São Paulo.
- MINED (1998). *Consultoria ao Projecto “Escolas Inclusivas” em Moçambique*. Maputo.
- MINED (1999). *Plano Estratégico de Educação 1999-2003: Combater a Exclusão, Renovar a Escola*. Maputo.
- MINED (2000). *Projecto escolas inclusivas: relatório preliminar da fase piloto*. Maputo.
- MINEDH. (2012). *Plano Estratégico de Educação, 2012-2016: Vamos aprender! Construindo Competências para um Moçambique em constante desenvolvimento*. Maputo: MINEDH
- Minetto, M. F. (2010). *Diversidade na Aprendizagem de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.

- Monteiro, M. D. T. & Earp, M. D. L. S. (2011). *Um estudo qualitativo sobre inclusão escolar. Olhar do professor*. 14(1), 183-200.
- Mutumucuo, I. (2008). *Métodos de investigação*. Maputo: Centro de Desenvolvimento Académico.
- Nascimento, S. V. (2015). *Políticas públicas para educação especial na perspectiva de Educação no Brasil*. V seminário Internacional sobre profissionalização Docente. Educere, 2059-2071. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17827-7668.pdf>. Acesso a 18/05/24.
- Nguenha, A. M. (2018). *Análise dos desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de educação inclusiva: caso da Escola Primária Completa Kurhula (2017-18)*. 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.uem.mz/bitstream/258/437/1/2028%20%20Nguenha%2C%20Arlieta%20Manuel.PDF>. Acesso em 20 Dec. 2023.
- Nhapuala, G. A. (2014). *Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique*. Lisboa: Universidade do Minho-Instituto de educação.
- Nobre, M. I. R. D.S., Montilha, R. D. C. I., & Temporini, E. R. (2008). *Mães de crianças com deficiência visual: percepções, conduta e contribuição do atendimento em grupo*. Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano, 18(1), 46-52.
- Nunes, C. (2005). *Unidades especializadas em multideficiências: Normas orientadoras*. Coleção Apoio Educativos. DGIDC. Coord. Filomena Perreira. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, A. (2018). *Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade*. Curitiba: CRV.
- Omote, S. (1999). *Normalização, Integração e Inclusão*. Porto de Vista. V. 1. N. 1. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/.../1524>.
- OMS. (2010). *Relatório mundial sobre a deficiência*. Organização Mundial da Saúde. São Paulo.
- Ozyürek, A. (2012). *The effect of parental acceptance in the sucess of inclusion in preschool education*. The International Journal Of Social Science.
- Paula, B. M. (2013). *A formação do professor para a educação especial: um enfoque para a síndrome de down*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba.
- Pinto, F. & Fernandes, L. (2015). *Dificuldades de aprendizagem*. In Ussene, C. & Simbine, L. S. (2015). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Maputo: Educar-UP.

- Reganhan, W. G. & Braccialli, L. M. (2008). *Inserção de Aluno com Deficiência no Ensino Regular: Perfil da Cidade de Marília*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.14, n.º 3, p. 385-404. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Ricardo, A. (2011). *O que é Deficiência Intelectual?* Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/271/o-que-e-deficiencia-intelectual>. Acesso em 03/02/24.
- Rocha, S. C. & Cruz, C. L. (2017). *Afectividade no Contexto Escolar Inclusivo*. In Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: *O Ensino e a Aprendizagem em discussão*. Porto Alegre.
- Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível*. Revista inclusão.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 05, 127-142.
- Dos Santos, L. O. (2020). *Metodologia de Trabalho de campo com Licenciados em Ciências Biológicas para o Ensino Inclusivo de Cegos: Ensino, Saúde e Ambiente*. Revista Educação Especial. V. 13.
- Santos, A. D. & Rodrigues, M. D. (2014). *Métodos e procedimentos utilizados na educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Revista Veras, S. Paulo, 4 (1). Disponível em: veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article7.../158/123_25. Acesso em 15/03/24.
- Santos, M. (2016). *Inclusão de crianças com Síndrome de down na rede regular de ensino: um estudo de caso da cidade de São Bento-PB*. João Pessoa-PB. Universidade Federal da Paraíba.
- Sassaki, R. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3ª edição. Rio de Janeiro.
- Sassaki, R. (2006). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. (7ª ed.). Rio de Janeiro.
- Silva, M.O. (2007). *A análise de necessidades de formação de professores como estratégia para a construção de uma escola inclusiva*. 2ª edição. Rio de Janeiro.
- Silva, N. L.P. & Dessen, M. A. (2001). *Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança*. Psic.: Teor. E Pesq., Brasília, 17 (2), 133-141.
- Smith, C. & Strick, L. (2012). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: Um Guia completo para Pais e Educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: artmed.

- UNESCO (1998). *Declaração Universal dos Direitos do Homem: adoptada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas pela Resolução 217 A (III) em 10 de Dezembro de 1948*. Brasil.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, Informe final*. Salamanca (Espanha).
- Ussene, C., & Simbine, L. S. (2015). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e inclusão*. Maputo: Educar-UP.
- Vasconcelos, C. S. (2004). *Processo de mudança da prática educacional*. São Paulo: Libertad.
- Vinuto, J. (2014). *A amostragem em bola de neve na pesquisa: um debate em aberto*. Campinas.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Vilalobos. 5. Ed. São Paulo. Ícone: editora Universidade de São Paulo.
- Wang, H. L. (2009). *Should all students with special education needs be included in mainstream education provision? A critical analysis*, *International Education Studies*, 2(4), 154-161.

Documentos oficiais e Legislações

- Constituição da República de Moçambique (1990). Maputo. Moçambique.
- Constituição da República de Moçambique (2004). Edição 2011. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- EEIDCD (2020-2029). Resolução n.º 40/2020. (2020). Boletim da República, Sexta-Feira, 10 de Junho de 2020, I Série-Número 131.
- Lei n.º 18/2018 de Dezembro do Sistema nacional de Educação.
- Lei n.º 4/83, de 23 de Março do Sistema Nacional de Educação.
- Lei n.º 6/92 de 06 de Maio do Sistema Nacional de Educação.
- Resolução n.º 8/95, de 22 de Agosto, que aprova a Política Nacional de Educação.
- Resolução n.º 20/99, que aprova a Política sobre a Pessoa Portadora de Deficiência. Publicada no Boletim da República n.º 52, Série I, 2º suplemento, de 29 de Junho de 1999.

APÊNDICES

Apendice I – Guião de entrevista dirigido à Directoria da escola

Guião de Entrevista

Prezado (a) Director (a)

A presente entrevista é parte integrante do trabalho final de curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação subordinada ao tema: Análise da Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Primário: O Caso da Escola Primária Completa de Nkomane, Distrito da Matola– Província de Maputo (2022-2023).

As informações recolhidas mediante esta entrevista ditarão os resultados da pesquisa. Ficarei bastante agradecido se puder responder todas as perguntas com espontaneidade e sinceridade. Não há respostas certas nem erradas, todas as respostas são válidas.

Garanto confidencialidade e anonimato em relação à informação fornecida.

Obrigado pela colaboração.

Perfil do entrevistado

1. Formação:

Qual é a sua formação inicial?

Outra especialização

2. Teve alguma formação específica na área de NEE?

3. Há quanto tempo trabalha como Director (a) nesta escola?

4. Quantos alunos a escola tem (discriminados por género)?

a) E com NEE (quantos por tipo de NEE e por género) em cada classe?

Inclusão

Em resposta à Declaração Mundial de Educação Para Todos e à Declaração de Salamanca, Moçambique adoptou, em 1998, a política de educação inclusiva, tendo iniciado um projecto-piloto designado “Escolas Inclusivas”, em cinco províncias.

- b) O que entende por educação inclusiva?
- c) Pode-se afirmar que a Escola Primária Completa de Nkomane é inclusiva? Por quê?
- d) No seu ponto de vista, em que tipo de escola o aluno com deficiência intelectual deve ser inserido?

Práticas de inclusão e recursos

- e) Que práticas são adoptadas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual?
- f) Que recursos existem na escola para dar respostas satisfatórias às necessidades de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual?
- g) Que recurso à escola necessita para dar respostas satisfatórias às necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual?
- h) A escola tem recebido apoio dos serviços de educação especial, psicólogos, serviços de saúde, entidades estatais ou ONGs para a inclusão de crianças com deficiência intelectual?
- i) Quais são os desafios encontrados no processo de inclusão de crianças com deficiência intelectual?
- j) As famílias têm reclamado de preconceito em relação aos seus educandos com a deficiência intelectual?

Obrigado pela colaboração!

Apêndice II – Guião de entrevista dirigido aos professores da escola

Guião de entrevista

Prezado (a) Professor (a)

A presente entrevista é parte integrante do trabalho final de curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação subordinada ao tema: Análise da Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Primário: O Caso da Escola Primária Completa de Nkomane, Distrito da Matola – Província de Maputo (2022-2023).

As informações recolhidas mediante esta entrevista ditarão os resultados da pesquisa. Ficarei bastante agradecido se puder responder todas as perguntas com espontaneidade e sinceridade. Não há respostas certas nem erradas, todas as respostas são válidas.

Garanto confidencialidade e anonimato em relação à informação fornecida.

Obrigado pela colaboração.

Perfil do entrevistado

1. Formação:

Qual é a sua formação inicial?

Outra especialização

2. Teve alguma formação específica nas áreas de NEE?

3. Há quanto tempo trabalha como professor (a)?

4. Quantos alunos têm na sala (discriminados por género)?

a) E com NEE (quantos por tipo de NEE e por género)?

5. Em sua experiência como professor (a), já trabalhou com alunos com deficiência intelectual?

6. Como professor (a), sente-se preparado (a) para atender alunos com NEE na turma regular de ensino? Justifique a resposta.

Inclusão

7. Acha que a escola reúne condições para atender alunos com NEE? Por quê?
8. Em sua opinião, em que tipo de escola o aluno com deficiência intelectual deve ser inserido?

Práticas pedagógicas de inclusão

9. Que estratégias ou actividades tem adoptado diariamente na sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual?
10. Quais as principais dificuldades que enfrenta diariamente na orientação dos alunos com deficiência intelectual?
11. Como faz a avaliação do desempenho escolar da criança com deficiência intelectual?

Apoio e recursos

12. Já sentiu necessidade de receber uma capacitação sobre estratégias didático-metodológico para alunos com deficiência intelectual em turmas inclusivas?
13. Tem recebido apoio dos serviços de educação especial, psicólogo ou terapeuta de fala para trabalhar com alunos com deficiência intelectual?
- Se sim, qual e como avalia o trabalho desses técnicos?
- Se não, qual seria a vantagem da cooperação com estes técnicos?
14. Como tem sido a participação dos pais e/ou encarregados de educação das crianças no processo educativo?

Perspectivas para o futuro

15. No seu ponto de vista, de que forma o professor do ensino regular pode contribuir para uma melhor inclusão destas crianças?

Obrigado pela colaboração!

Apêndice III- Guião de entrevista dirigido aos pais e/ou encarregados de educação

GUIÃO DE ENTREVISTA

PREZADO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

A presente entrevista é parte integrante do trabalho final de curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação subordinada ao tema: Análise da Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Primário: O Caso da Escola Primária Completa de Nkomane, Distrito da Matola – Província de Maputo (2022-2023).

As informações recolhidas mediante esta entrevista ditarão os resultados da pesquisa. Ficarei bastante agradecido se puder responder todas as perguntas com espontaneidade e sinceridade. Não há respostas certas nem erradas, todas as respostas são válidas.

Garanto confidencialidade e anonimato em relação à informação fornecida.

Obrigado pela colaboração.

Perfil socioeconômico da família

1. Qual a posição da criança com deficiência intelectual na constelação familiar?
2. Quantos membros compõem a família?
3. Qual é a profissão do encarregado de educação?

Inclusão

4. Alguma vez seu educando frequentou uma escola especial? Se sim, de quando a quando (anos)? Onde?
5. Por que seu educando deixou de frequentar a escola especial?
6. O que motivou a matricular o seu educando na escola regular?
7. Que dificuldades o seu educando teve para se adaptar a escola regular?
8. Que mudanças tem observado no seu educando que esteja a estimular o seu desenvolvimento?
9. Acha que a criança esta sendo bem atendida na escola?

10. De que forma tem participado no processo educativo do seu educando?
11. Que conselhos tem a dar aos professores e a Direcção para seu educando participar melhor nas actividades escolares?

Obrigado pela colaboração!

Apêndice IV – Grelha de observação da escola

Grelha de observação da escola	
Conteúdo	Observação
Estrutura do edifício	
Acesso às salas de aulas	
Acesso aos banheiros	
Organização das salas de aulas	
Funcionamento do PEA	
Materiais de ensino	
Métodos de ensino	
Estratégias de ensino	
Habilidades/Comportamento dos alunos	
Interação com o professor	

Interação com outras crianças	
Interação com objectos/materiais/actividades	
Ocorrência de comportamentos pouco sociais	
Ocorrência de comportamentos favoráveis à socialização	
Práticas pedagógicas de inclusão utilizadas na sala de aula	

Estrutura do edifício

1. Acesso à escola e sala de aulas

Escadas_____ Elevador_____ Rampas_____

2. Acesso aos balneários

Regulares_____ Inclusivos_____

3. Organização das salas de aulas

Carteiras duplas_____ Carteiras individuais_____

Funcionamento do processo de ensino e aprendizagem

4. Materiais de ensino

Material diversificado _____ Pouco material _____ Sem nenhum material _____

5. Métodos de ensino

Expositivos _____ Interativos _____ Indiferente _____

6. Estratégias de ensino

Regulares _____ Irregulares _____ Inclusivas _____

Habilidades/comportamento dos alunos

7. Interação com os professores

Activo _____ Não activo _____

8. Interação com outras crianças

Conversa com os colegas _____ Não Conversa com os colegas _____

9. Interação com objectos/materiais/actividades

Voluntário _____ Não voluntário _____ Criativo _____

10. Ocorrência de comportamentos poucos sociais

Agitado _____ Timido _____ desleixado _____

11. Ocorrência de Comportamentos favoráveis à socialização

Activo _____ Comportado _____ Muito social _____

12. Práticas pedagógicas de inclusão utilizadas na sala de aula

Desenho _____ Pintura _____ Actividades livres _____

ANEXOS

Anexo I – Credencial para recolha de dados



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Luis Nharime Mandero¹, estudante do curso
de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação²,
a contactar Escola Primária Completa de uKhomane³
a fim de Recolher dados para a realização da Monografia⁴.

Maputo, 15 de Agosto de 2024⁵

A Diretora Adjunta para Graduação
Nilza Aurora Tarciso César
Mestre Nilza Aurora Tarciso César
(Assistente)
UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACED
REGISTO ACADÉMICO

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



Anexo II – Horários da EPC de Nkomane

HORÁRIOS POR TURNO-2024

1º Turno

Tempo		Actividade	Responsável
6:10às 6:25		<i>Hino nacional</i>	<i>Todos professores</i>
1º	06:30 às07:10	Aulas	
2º	07:10às07:50	Aulas	
3º	07:50 às08:30	Aulas	
4º	8:40 às09:20	Aulas	
5º	09:20 às10:00	Aulas	

2º Turno

Tempo		Actividade	Responsável
10:00às 10:05		<i>Hino nacional</i>	<i>Todos professores</i>
1º	10:10 às 10:45	Aulas	
2º	10:50 às 11:35	Aulas	
3º	11:40 às 12:25	Aulas	
4º	12:25 às13:05	Aulas	
5º	13:05 às 13:40	Aulas	

3º Turno

Tempo		Actividade	Responsável
13:30às 13:40		<i>Hino nacional</i>	<i>Todos professores</i>
1º	13:45 às 14:30	Aulas	
2º	14:35 às 15:20	Aulas	
3º	15:20 às 16:05	Aulas	
4º	16:05 às 16:40	Aulas	
5º	16:40 às 17:25	Aulas	

NB: HORÁRIO VÁLIDO PARA TODA A ESCOLA BASICA DE NHOMANE

A direcção
