



FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ARQUEOLOGIA E ANTROPOLOGIA
LICENCIATURA EM ANTROPOLOGIA

MONOGRAFIA

Percepções sobre a inclusão das Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Escola Primária
Completa 25 de Setembro Cidade de Maputo

DISCENTE

Ismael Cassamo Januário

MAPUTO, ABRIL DE 2022

Percepções sobre a Inclusão das Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Escola Primária
Completa 25 de Setembro Cidade de Maputo

Monografia apresentada em cumprimento dos
requisitos parciais para a obtenção do grau de
Licenciatura em Antropologia, pela Faculdade de
Letras e Ciências Sociais, da UEM.

A SUPERVISORA

Prof^a Doutora Esmeralda Mariano

Maputo, Abril de 2022

**Percepções sobre a inclusão das Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Escola
Primária Completa 25 de Setembro – Cidade de Maputo**

Trabalho de culminação de estudo apresentado na modalidade de projecto de pesquisa ao Departamento de Arqueologia e Antropologia da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de licenciatura em Antropologia.

Autor

Ismael Cassamo Januário

Supervisora

Presidente do Juri

Oponente

Maputo, Abril de 2022

DECLARAÇÃO DE HONRA

Eu, Ismael Cassamo Januário, estudante do Curso de Antropologia, da Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS), da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), declaro, por minha honra, que a monografia que submeto para a conclusão do nível de licenciatura é da minha autoria, estando todas as fontes devidamente referenciadas. A mesma foi elaborada com a finalidade de obtenção do nível acadêmico de licenciatura.

Ismael Cassamo Januário

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Deus por ter-me proporcionado saúde e vida com vista a tornar a formação uma realidade.

Igualmente, agradeço à minha família, particularmente, às minhas duas esposas, Constância Estêvão e Adelaide José, meus filhos Anifa, Rafique, Raimo, Zelinda e Adilson, pelo apoio e força que proporcionaram durante a minha carreira estudantil.

Os meus agradecimentos são extensivos, de igual modo, à todos os docentes da FLCS, em especial, à minha orientadora Prof^ª Doutora Esmeralda Mariano, pela paciência e conhecimentos sólidos que enriqueceram a minha enciclopédia académica.

À todos que, directa e indirectamente contribuíram para a realização do trabalho, expresso o meu muito obrigado.

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, que Deus os tenha, que me tornaram a pessoa que sou hoje.

LISTA DE TABELA E GRÁFICOS

TABELA

TABELA 1: Amostra e sua Caracterização	16
--	----

GRÁFICOS

GRAFICO 1: Contexto em que os professores trabalharam com alunos com NEE	18
--	----

GRÁFICO 2: Tipos de NEE que os alunos apresentam apresentam	19
---	----

GRÁFICO 3: Formas de atendimento de alunos com NEE	20
--	----

RESUMO

O presente trabalho tem como objectivo analisar as percepções sobre a inclusão das Necessidades Educativas Especiais (NEE). Assim, para enquadrar a pesquisa num contexto real, fez-se um estudo de caso cuja unidade de análise foi a EPC 25 de Setembro. A pesquisa foi qualitativa, tendo compreendido uma amostra de 22 elementos, seleccionados usando uma amostragem propositado e por conveniência e como instrumento de recolha de dados foi a entrevista. Os resultados da pesquisa permitiram concluir que as percepções dos professores e da Direcção sobre a inclusão das NEE apontam para a segregação, uma vez que os alunos com NEE são separados dos alunos sem NEE. Além disso, os professores não dispõem de formação adequada para lidarem com alunos com NEE e, por fim, a escola não dispõe de ensino próprios que garantam uma inclusão efectiva de alunos com NEE.

Palavras-Chave: Necessidades Educativas Especiais; Inclusão

Índice

CAPÍTULO I	1
1.1.Introdução.....	1
1.2. Problema.....	3
1.3. Objectivos	4
1.3.1. Geral.....	4
1.3.2. Específicos.....	4
1.3.3. Perguntas de Pesquisa	4
1.5. Justificativa.....	4
CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA.....	6
2.1. Contextualização da Educação Inclusiva.....	6
2.1.1. Da exclusão à segregação	6
2.1.2. Da segregação à integração.....	7
2.1.3. Da integração à inclusão	9
2.1.4. Educação inclusiva e educação inclusiva.....	11
2.2. Definições do conceitos-chave	12
2.2.1. Educação Inclusiva	12
2.2.2. Necessidades educativas especiais.....	13
2.3.1. Necessidades Educativas Especiais Temporárias	13
2.3.2. Necessidades Educativas Especiais Permanentes	14
2.4. Políticas de atendimento de alunos com NEE em Moçambique.....	14
2.5. Políticas de Formação de Professores em NEE	16
2.6. Atendimento de Alunos com NEE.....	17
CAPÍTULO III: METODOLOGIA	19
3.1. Caracterização do Local de Estudo	19
3.2. Tipo de Pesquisa	19
3.3. Métodos e etapas da realização do trabalho	20
3.4. Instrumentos de Recolha de Dados	20
3.5. População e amostra	21
3.6. Técnicas de Análise e Tratamento dos Dados.....	22
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	23
4.1. Resultados da Entrevista Administrada aos Professores da EPC 25 de Setembro.....	23
4.1.1. Tipos de NEE que os alunos apresentam	23

4.1.2. Formas de atendimento de alunos com NEE na EPC 25 de Setembro	24
4.1.3. Modalidades de Educação de Alunos com NEE.....	26
4.2. Resultados da Entrevista Administrada aos Gestores Escolares (Director da Escola, Director Adjunto-Pedagógico).....	27
CAPÍTULO V: CONCLUSÕES	29
5.1. Conclusões	29
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31
APÊNDICES	33
APÊNDICE A: Roteiro aplicado aos Professores	33
APÊNDICE B: APÊNDICE B: Roteiro da Entrevista e aplicada aos Gestores Escolares (Director da Escola e Director Adjunto-Pedagógico).....	35

CAPÍTULO I

1.1.Introdução

Educação constitui um pilar preponderante para a construção de uma nação sã , produtora e crítica no processo do desenvolvimento social, económico, cultural e político . A educação inclusiva compreendeu várias fases e mudanças ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, os deficientes foram durante um período histórico excluídos da sociedade e eram confinado sem instituições de assistência social onde se encontravam afastados das suas famílias, comunidades encontravam-se numa situação de privação de liberdade inseridos em instituições (García, 1989). A outra fase de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas onde as concepções pós-renascentistas deram origem à Escola Nova e transformações sociais que começaram a verificar-se na Europa.

A massificação da educação também trouxe novos desafios em relação à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, daí a necessidade de contribuir antropologicamente, no sentido de compreender as percepções que os professores constroem em relação à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

O presente trabalho enquadra-se no âmbito da culminação do curso de licenciatura em Antropologia e visa compreender as percepções da Direcção e dos professores sobre a inclusão das NEE na EPC 25 de Setembro. O objectivo central do presente estudo foi compreender as percepções da Direcção e dos professores sobre a inclusão dos alunos com NEE na EPC 25 de Setembro.

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

Assim, a escola, constitui um espaço primordial e fundamental na manifestação da diversidade, decorre a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos os cidadãos.

No contexto da inclusão escolar de alunos com NEE, este processo deve ser equacionado prevendo uma educação apropriada às suas características e necessidades. Adicionalmente, alunos devem ser inseridos numa moldura educativa que defenda os seus direitos e responda às suas necessidades específicas.

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

O trabalho pautou pela pesquisa qualitativa na medida em que buscou captar percepções e representações sociais dos professores em relação à educação inclusiva. Como instrumentos, foram utilizadas a entrevista-semiestruturada, a observação participante e a revisão da literatura, como amostra foram entrevistadas 38 professores.

O trabalho encontra-se estruturado em 4 capítulos, sendo que o primeiro capítulo inclui a introdução, problema, objectivos da pesquisa e justificativa. O segundo capítulo apresenta a revisão da literatura que traz o debate existente em torno da educação inclusiva. O terceiro apresenta a metodologia que permitiu a realização da presente pesquisa, traz os instrumentos e explica os detalhes pelos quais recolheu-se a informação pertinente a pesquisa. No quarto capítulo apresenta a análise é interpretado de dados e por fim às considerações finais.

1.2. Problema

Actualmente, estudos relacionados à conceptualização de Necessidades Educativas Especiais (NEE), com destaque nas escolas se têm configurado como um ponto de reflexão sob óptica daquele que é o pensar colectivo humano, no tocante a forma como estes indivíduos interpretam e dão sentido às suas práticas se apresentando como um campo opcional de análise dentro da Antropologia, conforme defende Sanches (2005).

Especialistas ligados ao atendimento de alunos com NEE no país, como Carvalho (2004) e Carneiro (2007) têm enfrentado o desafio de encontrar soluções para os vários problemas relacionados. Com efeito, estudos desenvolvidos por Chambal (2007) sublinham que as diferentes instituições formadoras de professores não oferecem capacitação suficiente aos seus formandos para actuarem juntos com alunos com deficiência auditiva. Ainda mais, quando conseguem oferecer a capacitação, não corresponde às exigências de uma política de inclusão escolar, por estar calcada aos modelos tradicionais (médico-psicológico), em que as dificuldades de aprendizagem dos alunos são atribuídas às suas características pessoais e à formação oferecida não responde à extrema diversidade de alunos com NEE.

Assim, no contexto da Escola Primária Completa 25 de Setembro em Maputo, a questão não ficou alheia. Por um lado, por termos verificado situações em que a escola não dispõe de materiais de ensino adequados e, por outro lado, por termos constatado casos de professores sem qualificações adequadas para lidar com alunos com NEE, factores que constituem um entrave na percepção dos conteúdos no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) por parte dos alunos, com vista a garantir para uma aprendizagem inclusiva efectiva e permanente ao nível da escola.

Correia (2008) refere que no contexto de atendimento de alunos com NEE na escola, este processo deve ser equacionado prevendo uma educação apropriada às suas características e necessidades. O autor refere ainda que estes alunos devem ser inseridos numa moldura educativa que defenda os seus direitos e responda às suas necessidades específicas. Assim, o presente estudo analisa as principais questões envolvidas, numa perspectiva antropológica, a partir da seguinte pergunta de partida:

“Que percepções a Direcção e os professores têm em relação a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, na Escola Primária Completa 25 de Setembro Cidade de Maputo?”

1.3. Objectivos

1.3.1. Geral

- Compreender as percepções da Direcção e dos professores sobre a inclusão das NEE na EPC 25 de Setembro.

1.3.2. Específicos

- Descrever os tipos de NEE que os alunos da EPC 25 de Setembro apresentam;
- Explicar as formas de atendimento de alunos com NEE na EPC 25 de Setembro;
- Discutir as modalidades de educação de alunos com NEE na EPC 25 de Setembro.

1.3.3. Perguntas de Pesquisa

- Quais são os tipos de NEE que os alunos da EPC 25 de Setembro apresentam?
- Quais são as formas de atendimento de alunos com NEE na EPC 25 de Setembro?
- Quais são as modalidades de educação de alunos com NEE na EPC 25 de Setembro?

1.5. Justificativa

A escolha do tema prende-se com o facto em primeiro lugar, ser um tema que suscitou curiosidade por causa dos debates havidos na esfera pública sobre NEE, por outro lado por ser um tema com poucos estudos antropológicos no nosso contexto.

Outro motivo que determinou a escolha do tema consiste por se verificar esforços por parte do Ministério de Educação e Cultura em responder as necessidades da demanda na educação inclusiva.

Neste sentido, sendo um fenómeno complexo e pluridisciplinar na medida em que é passível de análise nas várias áreas de saber, no entanto, este estudo contribuirá, cientificamente para uma melhor análise e compreensão deste fenómeno ao nível antropológico na área educacional , com

vista a assegurar uma educação cada vez mais inclusiva e que busque ao todo assegurar uma igualdade de direitos de todos os alunos.

A nível académico, 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 atendem as diferenças individuais dos alunos na escola e para servir de um guia visando o planeamento da actuação no campo das Necessidades Educativas Especiais.

Para os professores, este estudo poderá ser usado como referência na mudança das práticas pedagógicas e metodológicas de ensino usadas pelos professores, adaptando modelos de ensino centrados no aluno como base de construção social orientada para as pessoas, o respeito pelas diferenças individuais e a dignidade de todos os seres humanos.

CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo apresenta a revisão da literatura, abordando conceitos que achamos ser adequados para a pesquisa. A apresentação desses conceitos visa, fundamentalmente, clarificar as concepções teóricas que corporizam a pesquisa, nomeadamente: educação inclusiva e NEE. Como forma de aprofundar o capítulo sobre diferentes perspectivas, apresenta-se em seguida o percurso histórico do atendimento de alunos com NEE, as modalidades de atendimento de alunos com NEE, as políticas de atendimento de alunos com NEE, as políticas de formação de professores de alunos com NEE e, por fim, o atendimento de alunos de com NEE.

2.1. Contextualização da Educação Inclusiva

2.1.1. Da exclusão à segregação

O percurso histórico da inclusão evidencia que esta atravessou diferentes fases em diversas épocas e culturas. Ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, os deficientes eram inseridos em instituições de cariz marcadamente assistencialista. O clima social era propício à criação de instituições cada vez maiores, construídas longe das povoações, onde as pessoas deficientes, afastadas da família e dos vizinhos, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade. García,(1997).

As concepções pós-renascentistas que vieram dar fundamento à Escola Nova, as transformações sociais que começaram a verificar-se na Europa, a consciência de que deficiência mental e doença mental não podem ser confundidas, o que só viria a acontecer a partir dos estudos de Esquirol, em 1818, foram marcos relevantes para a educação das pessoas com deficiência, nomeadamente através do interesse que alguns médicos educadores, como Itard, Seguin e Maria Montessori lhe consagraram, conforme defende Garcia,(1997).

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

Assim, surgem instituições para surdos, mais tarde para cegos e muito mais tarde para deficientes mentais e as primeiras obras impressas no âmbito da deficiência, “Redução das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”, de Bonet, e “Doutrina para os Surdos-Mudos”, de Ponce de León (*Idem*).

Nesta fase da educação especial de cariz médico-terapêutico reconhece-se o direito à educação especializada e à reabilitação. No entanto, apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos, cuja intervenção decorria de um diagnóstico médico-psico-pedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixava de ser um processo segregativo (*Ibidem*).

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

2.1.2. Da segregação à integração

Vários foram os factores que contribuíram para questionar a institucionalização das pessoas deficientes. A consciencialização, por parte da sociedade, da desumanização, da fraca qualidade de atendimento nas instituições e do seu custo elevado, das longas listas de espera, das investigações sobre as atitudes negativas da sociedade para com os marginalizados e dos avanços científicos de algumas ciências, permitiu perspectivar, do ponto de vista educativo e social, a integração das crianças e dos jovens com deficiência, à qual estava subjacente o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade, conforme sustenta Jiménez (1997)

Para tal, Rodrigues (2006) avança que o atendimento educativo diferenciado e individualizado, para que cada aluno pudesse atingir metas semelhantes, o que implicava a necessidade de adequar métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos e materiais, bem como os espaços educativos, tendo em conta que a intervenção junto destes alunos, respeitando a

sua individualidade, deveria ser tão precoce quanto possível e envolver a participação das famílias.

Nesse contexto, a integração subsistiu o princípio da normalização, definida nos finais da década de cinquenta do século XX, por Bank-Mikkelsen, Director dos Serviços para Deficientes Mentais da Dinamarca e, posteriormente, incluído na legislação daquele país, como a possibilidade de que o deficiente mental desenvolva um tipo de vida tão normal quanto possível. Nirje (1969), Director da Associação Sueca Pró Crianças Deficientes, perspectivou este conceito de um modo mais abrangente, defendendo a introdução de normas mais parecidas possível com as que a sociedade considerava como adequadas na vida diária do “subnormal”, como designou as pessoas com deficiência Jiménez (1997).

Jiménez (1997) refere ainda que o conceito de normalização se estendeu a outros países da Europa e à América do Norte nos anos setenta do século XX, nomeadamente através de Wolfensberger (1972), no Canadá. Normalizar, na família, na educação, na formação profissional, no trabalho e na segurança social, consistia, assim, em reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados “normais”.

Por sua vez, Silva (2009) sublinha que a integração escolar decorreu da aplicação do princípio de “normalização” e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular. A mesma autora frisa ainda que a integração escolar começou a ser uma prática corrente nos países da Europa do Norte nos anos 50 e 60 e nos EUA, a partir de 1975, após a aprovação pelo Congresso da Public Law 94-142 (The Education for All Handicapped Children Act).

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

Em Inglaterra, com o Warnok Report Special Education Needs, publicado em 1978 e legislado em 1981 pelo “Education Act”, deu-se mais um passo de enorme relevo relativamente à integração escolar. De acordo com este documento, as dificuldades de aprendizagem que se verificavam em uma de cada cinco crianças dependiam de vários factores e não significavam necessariamente uma deficiência, podendo, no entanto, agravar-se, se não houvesse uma intervenção educativa adequada Silva, (2009). Nesse sentido, propunha-se que fosse feita uma reavaliação dos alunos que estavam em escolas do ensino especial, que os professores do ensino regular fossem consciencializados relativamente à integração escolar e que se tivesse em conta a importância da articulação entre os diversos actores que interferiam no processo educativo destas crianças (*Idem*).

Assim, o maior contributo do Relatório Warnock consistiu na introdução do conceito de necessidades educativas especiais, o que representou um contraponto às categorizações existentes até então, que eram, sobretudo, do foro médico e psicológico. De acordo com este documento e, em conformidade com o Education Act, um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas (Brennan, 1990).

A integração, conceito a que estão subjacentes três dimensões, nomeadamente: sócioétnica, jurídico-legislativa e psicológica-educacional Bayliss(1998), fundamentou-se em pressupostos, segundo os quais todos os indivíduos se desenvolvem através da mesma sequência de estádios, independentemente das dificuldades que apresentam, dependendo o seu desenvolvimento dos mesmos factores necessários a todas as pessoas: “ambiente precoce rico, estimulante e abundante (Hunt), ambiente de aprendizagem activo, incluindo uma forte ênfase na prática e participação a partir dos primeiros anos e daí em diante Sprinthall & Sprinthall, (1993).

2.1.3. Da integração à inclusão

O percurso até à inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a UNESCO, que tiveram

extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação.

A nível educativo, os antecedentes da inclusão remontam a 1986, quando Madeleine Will, na altura Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, preocupada com o elevado número de alunos matriculados nas escolas públicas que apresentavam necessidades educativas especiais (10%) e com dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento (10 a 20%), fez um discurso apelando à implementação de novas estratégias relativamente a estes alunos. Estas estratégias passavam, entre outras medidas, pela cooperação entre os professores do ensino regular e os do ensino especial, que permitisse uma avaliação das dificuldades de cada aluno e o recurso a medidas educativas que se julgassem mais adequadas para cada situação. Nasceu, assim, um movimento, o Regular Education Initiative, segundo o qual e, na perspectiva de Madeleine Will, a classe do ensino regular deveria adaptar-se para que os alunos da educação especial fossem atendidos nas salas do ensino regular, sempre que possível, com a colaboração da educação especial e de outros serviços especializados Correia, (1997).

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

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

Segundo a European Agency for Development in Special Needs Education (2003), verificam-se, na Europa, três tendências relativamente à política de inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais: a “One Track Approach”, onde se inserem países que desenvolvem políticas e práticas orientadas para a inclusão no ensino regular de quase todos os alunos, a “Multi Track Approach”, própria dos países que seguem uma abordagem múltipla para

a inclusão e a “Two Track Approach”, que se caracteriza pela existência de dois sistemas educativos distintos.

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

O princípio da igualdade de direitos entre deficientes e não deficientes implica que as necessidades de cada indivíduo tenham igual importância, que essas necessidades deverão constituir a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos devem ser empregues de modo a garantir a todo o indivíduo igual oportunidade de participação. As políticas para o deficiente deveriam garantir o seu acesso a todos os serviços comunitários. (Programa Mundial de Acção para as pessoas deficientes, ponto 25)

2.1.4. Educação inclusiva e educação inclusiva

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem. Nesse sentido, a diferença é um valor Ainscow, (1998) e a escola é um lugar que proporciona interacção de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva.

À educação inclusiva está subjacente a atitude com que se perspectiva tal como a prática pedagógica dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas. No que diz respeito à atitude, o modo como se perspectivam as necessidades especiais é determinante para o percurso dos alunos. Quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma.

Medidas como estas, que passam por atitudes, às quais, obviamente, estão inerentes valores e, por práticas que estão em consonância com esses valores, implicam que a escola esteja ou se organize neste sentido. É assim que a liderança dos órgãos de gestão, que promove ou não a cooperação entre professores, os alunos e os encarregados de educação, e sabe gerir ou não as parcerias com outras instituições da comunidade onde está inserida e outras necessárias, como as da área da saúde e da psicologia, é fundamental para a construção da escola inclusiva, desde logo, e para a implementação da educação inclusiva ou, pelo contrário, para a manutenção de uma escola que, em nome da inclusão, mantém e reforça práticas segregativas.

A inclusão escolar vai muito para além da referenciação das necessidades educativas especiais dos alunos e da implementação de programas específicos, ainda que estes tenham responsáveis pela sua aplicação e avaliação. Os aspectos práticos e imediatos que resultam da legislação nova que apela ao desempenho de competências específicas têm de ser alvo de sessões de formação – isso é indiscutível.

No contexto moçambicano, Chambal (2007) aponta que em 1998 foi institucionalizado o projecto “Escolas Inclusivas”, guiado pelo lema “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”, que se assenta no objectivo de garantir a inclusão das crianças e jovens a todos os subsistemas de ensino nas escolas inclusivas para responder as necessidades especiais na sala de aulas,

2.2. Definições do conceitos-chave

2.2.1. Educação Inclusiva

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

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

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

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

2.2.2. Necessidades educativas especiais

O conceito de NEE foi usado para isolar as crianças com deficiência do espaço público e, foi ganhando novos contornos, chegando a actual, que busca desenvolver estratégias de modo a que estas pessoas sejam educadas segundo as suas necessidades, de modo a garantir a inclusão das mesmas na sociedade, conforme defende Lima (2006).

Nesta ordem de ideia, Correia (1997) define necessidades educativas especiais como aquelas sentidas em alunos que exibem determinadas condições específicas, podendo necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional.

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

A partir dos pressupostos teóricos apresentados por Correia (1997) e Brennan (1990), percebe-se que, por um lado, que há consenso entre os dois autores no que se refere a este conceito, visto que todos assumem tendências de descrever crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, a definição dada por Coreia (1997) é mais abrangente, na medida em que não só se limita em trazer à luz questão de dificuldades de aprendizagem, bem como os problemas de natureza social, físicos e intelectuais.

2.3. Tipos de NEE

2.3.1. Necessidades Educativas Especiais Temporárias

Este tipo de necessidades, segundo Cruz (2012), exige uma adaptação parcial do currículo para que este se possa ajustar às características e necessidades dos alunos durante o seu percurso

escolar. Quanto às dificuldades que podem enfrentar, destacam-se: a leitura, a escrita e o cálculo, ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e sócio emocional. Ainda na óptica do mesmo autor, o desenvolvimento das crianças depende das interações com o meio em que estão inseridas, cujo enriquecimento aumenta com a importância de se dar a participação dela desde o nascimento.

2.3.2. Necessidades Educativas Especiais Permanentes

De acordo com Cruz (2012), este tipo de necessidades obriga a que se proceda a uma adaptação generalizada do currículo, sendo objecto de avaliação permanente, sequencial e sistemática, de acordo com os progressos do aluno e, estas adaptações mantêm-se durante todo ou grande parte do percurso escolar.

Cruz (2012) sublinha ainda que neste tipo de NEE encontram-se crianças ou jovens com problemas de origem orgânica, intelectual, como deficiência mental ligeira, moderada, severa e profunda, dotados e superdotados, com dificuldades de aprendizagem funcionais, sensoriais, como os cegos e amblíopes, surdos e hipoacústicos, défices socioculturais e económicos graves. Também se inserem num grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem, uma vez que revelam problemas de percepção, organização e expressão da informação.

2.4. Políticas de atendimento de alunos com NEE 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 à essa educação, como também, a permanência desses indivíduos na sua formação Chambal, (2007).

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

Ainda na óptica deste instrumento, a estratégia do Ministério para melhorar os serviços oferecidos a alunos com deficiência auditiva terá como base o princípio de inclusão, que consiste

em incluir nas escolas e salas de aula existentes o maior número possível de alunos com NEE. Vai também exigir esforços de preparação dos pais e das comunidades para as mudanças que possam acompanhar a inclusão nas suas escolas, bem como apoios de desenvolvimento de estratégias de ensino e materiais apropriados para o uso em salas de aula inclusivas.

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

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 com matéria de NEE, disponibilidade de materiais didácticos para alunos com NEE e, por último, a inclusão de todos os alunos nas salas e escolas regulares.

Dessa forma, analisando as abordagens discutidas nesta secção, pode-se constatar que a sua introdução expressa a redução de uma proposta global que se ostentava como inovadora, para um conteúdo pouco trabalhado, o que redundava em formação precária dos professores. O sistema educacional moçambicano exige mais rigor na introdução e gestão das políticas de formação de professores, o que pode demandar instrumentos normativos e a implementação de acções que levem a uma efectiva educação inclusiva.

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

Não só, como também, a evolução das políticas de inclusão escolar em Moçambique ainda são bastante incipientes, mesmo que se possa verificar a existência de evidências em relação à massificação no ensino caracterizado pelo aumento no acesso, a destacar o crescimento, no período, do número de escolas e matrículas de alunos na rede pública escolar em Moçambique.

Ainscow & Booth (2011) sublinham que a implementação das políticas públicas de educação deve desenvolver uma escola para todos e organizar apoios à diversidade, diminuindo as pressões de exclusão e favorecendo o sucesso de todos os alunos da escola.

2.5. Políticas de Formação de Professores em NEE

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

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

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

Por seu turno, o Ministério da Educação (2004), através da Estratégia de Educação Especial definiu como estratégias a formação inicial e em exercício de professores em matéria de NEE, a capacitação de pessoal docente sem formação pedagógica e a produção dos materiais específicos de apoio para os alunos com NEE.

Entretanto, Chambal (2007) refere que as diferentes instituições formadoras de professores não oferecem capacitação suficiente aos seus formandos actuarem juntos com os alunos com NEE. Quando conseguem oferecer a capacitação, esta não corresponde às exigências de uma política de inclusão escolar, por estar calcada aos modelos tradicionais (médico-psicológico), em que as

dificuldades de aprendizagem dos alunos são atribuídas às suas características pessoais e a formação oferecida não responde a extrema diversidade da população escolar com NEE.

Diante desses pressupostos teóricos, importa realçar que, as políticas de formação docente implementadas em Moçambique, a partir de 1998, aquando da adopção das directrizes da educação inclusiva emanadas da Declaração de Salamanca e das recomendações dos organismos internacionais, não conseguem responder às demandas dos alunos com NEE e a formação oferecida não corresponde às exigências de uma política qualificada de atendimento de alunos com NEE.

2.6. Atendimento de Alunos com NEE

Na escola, o atendimento de alunos com NEE deve ser equacionada prevendo uma educação apropriada às suas características e necessidades como nos refere Correia (2008). O autor refere ainda que estes alunos devem ser inseridos numa moldura educativa que defenda os seus direitos e responda às suas necessidades específicas.

Nesse contexto, Correia (2008) acrescenta ainda que a escola tem um papel preponderante na resposta aos direitos destes alunos e deve ser uma referência na procura de soluções para combater qualquer tipo de discriminação e preconceito, que ainda possa existir contra alunos com NEE. Adicionalmente, a escola tem o dever de repensar a cada momento da história acerca do tratamento a ser dispensado aos alunos com NEE, no sentido da sua inclusão social.

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

Do ponto de vista de Pacheco *et al* (2007), o atendimento de alunos com NEE precisa envolver-lhes, oferecendo oportunidades de realização pessoal e social, quer na comunidade local onde habita, quer na escola ou noutros locais onde ela possa esgrimir seus talentos inatos, visto que estas crianças escondem os seus talentos que só mais tarde são perceptíveis devido ao fraco convívio que eles têm com aqueles que os rodeiam.

Para isso, Campbell (2009) apela a mudança na forma de ensinar, tornando mais atraentes os conteúdos a serem ministrados, não só integrando a realidade, mas também a transformando, aliando-a aos interesses dos alunos, tornando agradável e mais efectivo o acto educativo. Além

disso, os professores devem dar continuidade aos seus estudos, aprofundando o desenvolvimento profissional, visando estar sempre preparados para criar novas formas de estruturar o processo de ensino e aprendizagem mais direccionado às necessidades dos seus alunos.

Por fim, Sanches (2005) refere que para que haja uma inclusão escolar efectiva nas escolas, o professor deve ter conhecimentos pedagógicos que lhes permitam criar instrumentos de diferenciação pedagógica, que passa por organizar as actividades e as interacções, de maneira a que cada aluno se depare regularmente com situações didácticas enriquecidas para ele, adequadas às suas características, interesses, necessidades e saberes.

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

Rodrigues (2003) refere que uma escola inclusiva constitui um factor de inclusão social, capaz de contrariar atitudes discriminatórias e criar comunidades acolhedoras. Adicionalmente, é também da responsabilidade da escola inclusiva promover a cidadania, garantindo a todos, mais do que o acesso, o sucesso, de forma a desenvolver em todos os alunos competências académicas e sociais, que lhes proporcionem a melhor qualidade de vida possível.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

O sucesso de uma pesquisa científica só se concretiza mediante a formulação de uma metodologia coerente. Deste modo, o capítulo apresenta os aspectos metodológicos, abordando o tipo de pesquisa, a abordagem da pesquisa, a população e a amostra, os instrumentos de recolha de dados e, por fim, a análise e tratamento de dados.

3.1. Caracterização do Local de Estudo

A EPC 25 de Setembro localiza-se na Cidade de Maputo, no Distrito Municipal KaMaxaquene, é uma escola que lecciona de 1ª Classe à 7ª Classe, no turno da manhã e da tarde. Dispõe de 18 salas de aulas, um bloco administrativo que alberga dois gabinetes, nomeadamente: um do Director da escola e outro do Director Adjunto-Pedagógico. Além disso, dispõe de uma sala dos professores, quatro banheiros, dos quais, dois para professores e dois para alunos, uma Lanchonete e uma reprografia.

3.2. Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa, desde a sua concepção, foi projetada ao método qualitativo para a qual se aplica a Antropologia nos seus estudos. Esta adopção metodológica visa permitir aplicar os conhecimentos antropológicos para captar questões de percepções e representações sociais em torno da educação inclusiva.

Entretanto, o uso deste método, permitiu captar as experiências de pessoas e profissionais que lidam com alunos com necessidades educativas especiais, o que possibilitou compreender as ideias e percepções em torno da educação inclusiva.

Portanto, o campo de estudo concebido antropologicamente como espaço físico e social serviu para a observação dos fenómenos que serviram de alicerce para a produção escrita do que foram os resultados de pesquisa, pois através da forma como se lida com o lugar do aluno com necessidades educativas especiais, permite-nos tirar ilações antropologicamente relevantes. Isso tornou a pesquisa desafiadora, no sentido que cada ida ao campo era dinamizada pela forma de colocação de questões e como estas eram colocadas e reformuladas segundo a tendência da conversa e o perfil do entrevistado, o que influenciou a perspectiva e o andamento da pesquisa.

3.3. Métodos e etapas da realização do trabalho

Para a efectivação do estudo recorreu-se ao método qualitativo, baseado-se num método etnográfico. O método etnográfico permitiu o contacto directo com os alunos junto dos professores no PEA, na qual se explorou diferentes percepções dos entrevistados sobre a inclusão de alunos com NEE. Na visão de Gil (2008) o método etnográfico é um método de estudo utilizado pelos antropólogos com o intuito de descrever os costumes e as tradições de um grupo humano. Este estudo ajuda a conhecer a identidade de uma comunidade humana que se desenvolve no âmbito sócio-cultural concreto. Enquanto o método qualitativo consistiu em colher as percepções dos professores e da Direcção da escola em relação à educação inclusiva na escola.

3.4. Instrumentos de Recolha de Dados

Para a recolha de dados foram usados dois instrumentos, nomeadamente a entrevista e a observação directa. Como aponta Roesch (1999), a entrevista é o instrumento fundamental da pesquisa qualitativa, considerada como o método básico das ciências sociais. Seu objectivo primário é entender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações em contextos que não foram estruturados anteriormente a partir das suposições do pesquisador.

A entrevista foi feita aos professores, com o objectivo de explorar as suas percepções em relação à inclusão das NEE dos alunos da EPC 25 de Setembro. Enquanto a observação directa, de acordo com Fernandes (2007), é uma técnica que permite o contacto directo com o ambiente, possibilitando que o estudante se envolva e interaja em situações reais. Assim, além de estimular a curiosidade e aguçar os sentidos, possibilita confrontar a teoria e a prática, permitindo que o aluno se sinta protagonista de seu ensino.

Para a recolha de dados, dirigiu-se à Direcção da Faculdade de Letras e Ciências Sociais, onde fez-se o pedido de uma credencial para a recolha de dados na EPC 25 de Setembro. Tendo a credencial, submeteu-se à escola, onde, posteriormente, autorizou-se a recolha de dados com os professores.

Foram realizadas duas sessões de forma separada com os professores, com vista a analisar as suas percepções sobre a inclusão das NEE na EPC 25 de Setembro. A escolha da amostra na entrevista foi feita de forma proposital, uma vez que possibilitou maior informação no processo de recolha de dados, pois lidam directamente com os alunos com NEE no seu dia-a-dia.

Durante a recolha de dados, foram observados aspectos relacionados com as metodologias e materiais didáticos que os professores aplicam com os alunos com NEE no PEA, as suas qualificações e a forma como os professores leccionam diante dos alunos sem NEE. Além disso, observou-se, igualmente, a actuação dos professores a nível de simpatia, clareza na informação, adequação dos conteúdos abordados, respostas às perguntas e duração da actividade.

Ainda no âmbito da recolha de dados, por um lado, enfrentou-se limitações de entrevistar os pais e/ou encarregados de educação, uma vez que a recolha de dados decorreu no período de férias e, não foi possível ter uma informação credível em volta dos seus educandos. e, por outro lado, limitações de entrevistar os alunos, devido às dificuldades de comunicação por parte do pesquisador.

3.5. População e amostra

A EPC 25 de Setembro tem um total de 38 profissionais. Destes, 21 são professores, três gestores escolares, uma chefe da secretaria e por fim, 13 fazem parte do pessoal do apoio. A partir da população, foi extraída uma amostra de oito professores. Mais detalhes sobre a amostra, vide a tabela 1.

Tabela 1: Caracterização da Amostra

Características	Alternativas	Frequência absoluta
Sexo	Masculino	03
	Feminino	05
Idade	20-30	02
	31-40	03
	41-50	02
	51-55	01
Nível académico	10ª Classe + 1 ano	02
	10ª Classe + 2 anos	01
	12ª Classe + 1 ano	03
	Bacharelato	00
	Licenciatura	02

Experiência profissional	02-05 anos	03
	5-10 Anos	03
	Acima de 10 anos	02

Fonte: dados da pesquisa

Os dados da tabela 1 revelam que a maioria dos professores é do sexo feminino. Em relação à idade, pode-se aferir que a maioria tem uma compreendida que parte dos 31-40 anos de idade. Relativamente ao nível académico, constatou-se que grande parte tem o nível de 12^a Classe + 1 ano e, por fim, na experiência profissional, verificou-se que a maioria está entre 5-10 anos.

3.6. Técnicas de Análise e Tratamento dos Dados

As técnicas de análise de dados foram feitas mediante a análise do conteúdo que, segundo Bardin (2002), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem como objectivo enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, extraindo conteúdos por trás da mensagem analisada, buscando outros significados intrínsecos na mensagem trazida dos entrevistados.

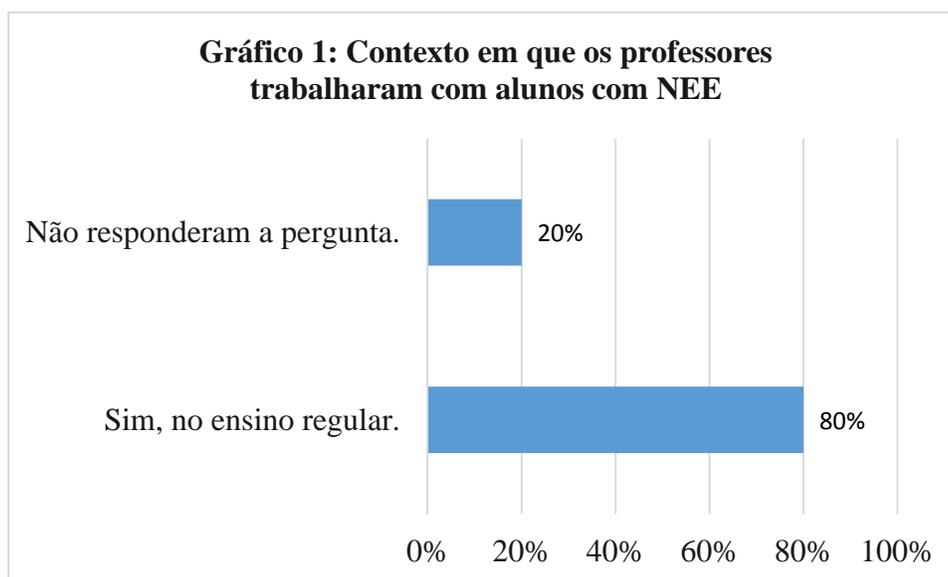
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. Resultados da Entrevista Administrada aos Professores da EPC 25 de Setembro

A presente secção discute os resultados da entrevista aplicada aos professores da EPC 25 de Setembro, em Maputo. A aplicação da entrevista tinha como objectivo, analisar, explorar e procurar saber deles sobre o processo de inclusão escolar de alunos com NEE na escola.

4.1.1. Tipos de NEE que os alunos apresentam

A pergunta 1 procurou saber dos professores se já haviam trabalhado com alunos com NEE e contexto em que eles vinham trabalhando. Na resposta, 80% sustentaram que trabalharam com alunos com NEE, no ensino regular, enquanto 20% não responderam a pergunta.



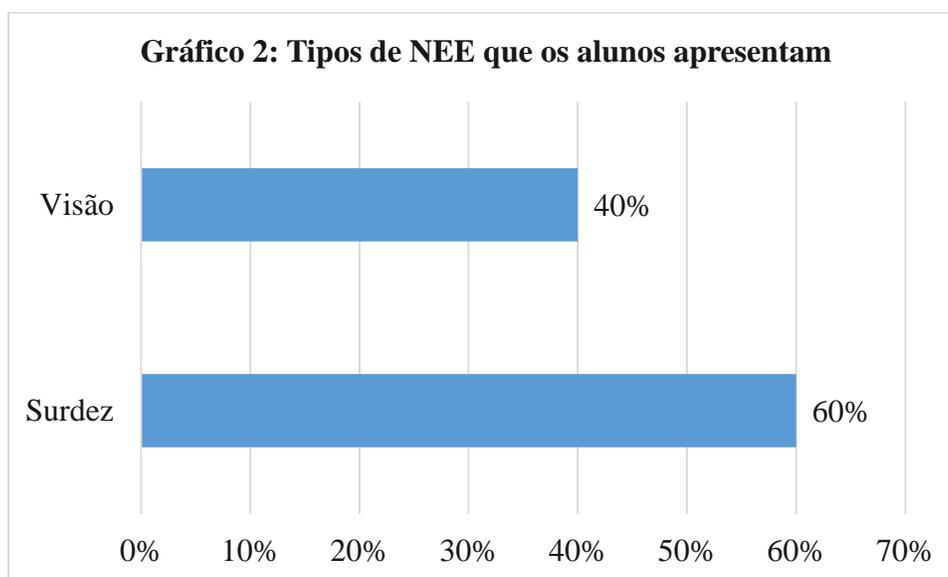
Fonte: nossa autoria

A partir do gráfico 1, pode-se perceber que os professores já trabalharam com alunos com NEE, no ensino regular, embora 20% não tenham respondido a pergunta. Assim, é importante que todos os professores tenham domínio em educação especial, de modo a garantir uma educação inclusiva na escola.

Chambal (2007) sustenta que 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 à essa educação, como também, a permanência desses indivíduos na sua formação.

Relativamente aos tipos de NEE que os alunos apresentam (pergunta 2). Os nossos entrevistados apresentaram os resultados obedecendo a seguinte ordem: 40% apontaram para a visão e 60% com problemas auditivas, conforme ilustra o gráfico 2.



Fonte: nossa autoria

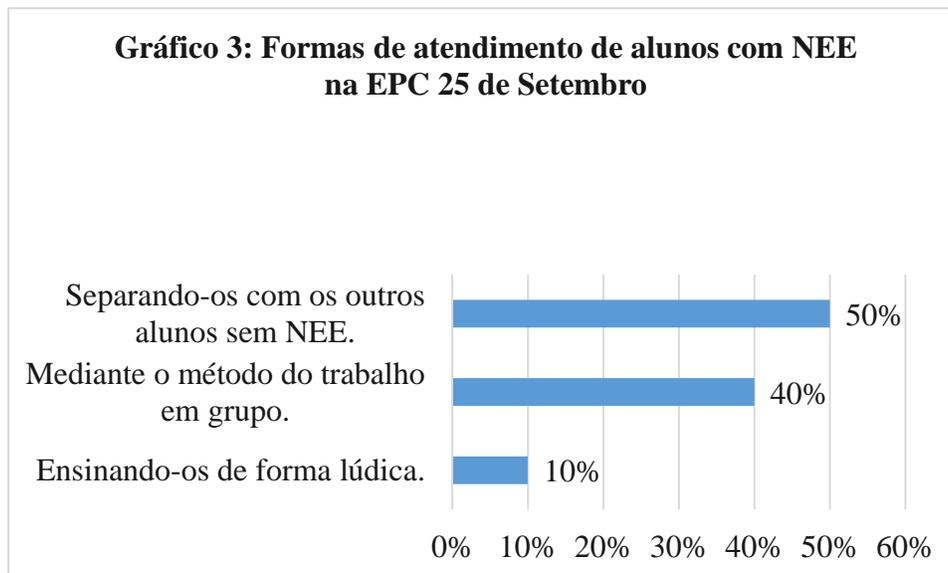
Os resultados do gráfico 2 ilustram que a EPC 25 de Setembro apresenta alunos com deficiência visual e auditiva. Diante dessas constatações, é imprescindível maior atenção e cuidados especiais dos alunos com NEE, de modo a garantir a sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem.

Nestes termos, Chambal (2007) refere que em 1998 foi institucionalizado o projecto Escolas inclusivas, que tinha como objectivo o desenvolvimento escolar mediante a formação de professores para responder os alunos com NEE na sala de aulas do sistema regular de ensino.

4.1.2. Formas de atendimento de alunos com NEE na EPC 25 de Setembro

A pergunta 3 procurou saber dos professores como é que conseguem atender os alunos com NEE na sala de aulas. Os resultados foram apresentados obedecendo a seguinte ordem: 10% sustentaram que conseguem ensinando-os de forma lúdica; seguido por 40% que conseguem

usando o método do trabalho em grupo e, por fim, 50% sublinharam que conseguem separando-os com os outros alunos sem NEE.



Fonte: nossa autoria

Os dados do gráfico 3 revelam que os professores conseguem atender os alunos com deficiência auditiva na sala de aulas separando-os com os outros alunos sem NEE, mediante o método do trabalho em grupo e ensinando os seus alunos de forma lúdica. A medida, segundo os professores entrevistados visa eliminar os distúrbios que têm vindo a acontecer entre eles na sala de aulas e, conseqüentemente, garantir maior concentração no PEA. Nessa perspectiva, é de extrema importância que os professores tenham domínio em matéria de NEE, de tal forma que os alunos se deparem com suas situações didáticas enriquecidas.

Sanches (2005) refere que para que haja uma inclusão escolar efectiva nas escolas, o professor deve ter conhecimentos pedagógicos que lhes permitam criar instrumentos de diferenciação pedagógica, que passa por organizar as actividades e as interacções, de maneira a que cada aluno se depare regularmente com situações didáticas enriquecidas para ele, adequadas às suas características, interesses, necessidades e saberes.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem (pergunta 4). Todos os entrevistados foram unânimes em apontar para as

dificuldades de comunicação e percepção dos conteúdos no PEA, visto que grande parte dos professores não dispõe de formação adequada para lidarem com alunos com NEE.

Diante dessas constatações, Campbell (2009) defende que é necessário mudar a forma de ensinar, tornando mais atraentes os conteúdos a serem ministrados, não só integrando a realidade, mas também transformando-os, aliando-os aos interesses dos alunos, tornando agradável e mais efectivo o acto educativo.

Sobre o relacionamento interpessoal entre os professores e alunos com NEE (pergunta 5). Os nossos entrevistados foram unânimes em responder que:

[...] Por um lado, o relacionamento interpessoal entre é fraco, visto que a escola não existem meios de ensino capazes de incrementar uma inclusão escolar de alunos com NEE; Por outro lado, os professores não têm uma formação adequada para lidarem com os alunos com NEE e, assim, os métodos de ensino aplicados por eles tornam-se difíceis manter um relacionamento interpessoal muito forte no processo de ensino-aprendizagem.

À luz dos resultados apresentados, pode-se aferir que o relacionamento interpessoal entre o professor e o aluno é fraco. Daí que seja necessário desenvolver acções educativas que permitam a inclusão de alunos com NEE na escola.

Ainscow & Booth (2011) sublinha que a implementação das políticas públicas de educação deve desenvolver uma escola para todos e organizar apoios à diversidade, diminuindo as pressões de exclusão e favorecendo o sucesso de todos os alunos da escola.

4.1.3. Modalidades de Educação de Alunos com NEE

Sobre a pergunta: Como é que os professores têm ensinado os alunos com NEE e alunos sem NEE na mesma sala de aulas? (pergunta 6). *“Todos os professores foram unânimes em separá-los de com acordo com o tipo de deficiência, uma vez que a escola não dispõe de meios nem de professores altamente qualificados para lidar com alunos com NEE”*.

A partir dos resultados obtidos, pode-se constatar que os professores têm ensinado os alunos, usando a modalidade de segregação, separando-os de acordo com a deficiência. Assim, é necessário que a escola garanta meios e professores qualificados, de modo a garantir a inclusão na escola.

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

4.2. Resultados da Entrevista Administrada aos Gestores Escolares (Director da Escola, Director Adjunto-Pedagógico)

A pergunta 1 procurou dos gestores escolares: Como é que os alunos com NEE estão enquadrados nas salas de aulas). Na resposta:

[...] Tanto o Director da Escola como o Director Adjunto-Pedagógico defenderam que os alunos com NEE estão enquadrados de acordo com as suas necessidades especiais, porque a escola não dispõe de meios nem de professores especializados para lidarem com este tipo de alunos”. Assim, a Direcção da Escola tem seleccionados professores com noções básicas em matéria de Psicologia Escolar em NEE para dar segmento do ensino.

Diante dessas ilações, 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 processo de ensino-aprendizagem mais direccionado às necessidades dos seus alunos

Quanto à actuação da Direcção da Escola em relação a existência de alunos com NEE na escola (pergunta 2).

Por um lado, o Director da Escola tem sensibilizado e mobilizado os professores e alunos para que o atendimento seja igual, destruindo os hábitos discriminatórios que se verificam na escola. Por outro lado, o Director Adjunto-Pedagógico acrescentou que tem desenvolvido as suas acções na implementação de um ambiente escolar inclusivo, embora com dificuldades em meios didácticos e professores não especializados.

Rodrigues (2003) refere que uma escola inclusiva constitui um factor de inclusão social, capaz de contrariar atitudes discriminatórias e criar comunidades acolhedoras. Adicionalmente, é também da responsabilidade da escola inclusiva promover a cidadania, garantindo a todos, mais

do que o acesso, o sucesso, de forma a desenvolver em todos os alunos competências académicas e sociais, que lhes proporcionem a melhor qualidade de vida possível.

Relativamente às dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem (pergunta 3). Tanto o Director da Escola, como o Director Adjunto-Pedagógico justificaram dificuldades de comunicação e percepção dos conteúdos no PEA, visto que grande parte dos professores não dispõe de formação adequada para lidarem com alunos com NEE.

Daí que Campbell (2009) sustenta que é necessário mudar a forma de ensinar, tornando mais atraentes os conteúdos a serem ministrados, não só integrando a realidade, mas também transformando-os, aliando-os aos interesses dos alunos, tornando agradável e mais efectivo o acto educativo.

Sobre a pergunta: O que a Direcção da escola tem feito para garantir a inclusão de alunos com NEE? (pergunta 4). Na resposta:

[...] O Director da Escola e o Director Adjunto-Pedagógico têm envidado esforços com o Governo da Cidade com vista a garantir meios de ensino capazes de garantir uma educação inclusiva a nível escolar, que possa melhorar o desempenho escolar dos alunos com NEE. Além disso, tem mobilizado aos professores para que aumentem os seus níveis de formação em matéria de Psicologia Escolar de alunos com NEE.

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

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES

No capítulo IV foram apresentados e discutidos os dados qualitativos resultantes da análise feita aos entrevistados, nomeadamente os professores e gestores escolares da EPC 25 de Setembro. Os resultados apresentados, além de obedecerem os critérios observados no âmbito teórico da pesquisa, também procuram responder os objectivos do estudo. Neste capítulo, apresenta-se e discute-se as principais conclusões, tendo em conta as reflexões tidas durante a análise de dados.

5.1. Conclusões

O trabalho se estabeleceu com objectivo principal, de Compreender as percepções da Direcção e dos professores sobre a inclusão das NEE na EPC 25 de Setembro, durante o trabalho etnográfico, foi possível constatar que as crianças portadoras de deficiência física no local de estudo em causa no seu cotidiano, partilham o mesmo espaço físico com os professores e outros alunos não deficientes, foi notório durante o processo de busca de informação, que as interacções sociais que são estabelecidas entre estes e os demais actores da escola (professores e alunos não portadores de deficiência física), são determinadas pela ausência de metodologias específicas para a inclusão das crianças portadoras de deficiência física, o que por sua vez contribui acentuadamente na estigmatização e exclusão das crianças com necessidades especiais de educação.

Constatou-se que, no que respeita ao espaço físico da escola, esta não apresenta uma estrutura acolhedora para os alunos portadores de deficiência física, no entanto durante a entrevista constatou-se que há interesse por parte da direcção de criar condições acolhedoras para os alunos com necessidades educativas especiais.

Importa referir que pelos depoimentos, dos nossos interlocutores, revelaram exhaustivamente, que a Educação Inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais, encontra-se ainda na fase teórica na medida em que a escola apresenta um défice de ferramentas educacionais viradas para a educação inclusiva, de necessidades educativas especiais dos alunos bem como falta de profissionais pedagógicos capacitados, com vista a responder a demanda.

No que diz respeito às percepções da direcção e dos professores em relação à educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais concluiu-se que os professores percebem a

educação inclusiva como uma tarefa deve ser concebida a nível político na medida em que eles não dispõem de recursos jurídicos e recursos materiais para responder às necessidades educativas dos alunos especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, H e BOOTH, P. 2011. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA;
- BAPTISTA, M. P. 2010. *Desenvolvimento político e práticas inclusivas “sustentáveis”* São Carlos. EduFSCar;
- BARDIN, V. 2002. Reflexões sobre Educação Especial em Portugal. Porto Editoras; Atlas.
- BRENNAN, A.1990. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto. Editora Porto, Lda;
- CAMPBELL, M. 2009. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA;
- CHAMBAL, L. A. 2007. *A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas de inclusão escolar (1999-2006)*;
- CORREIA, B. 2008. Estudo das Necessidades Educativas Especiais nas escolas moçambicanas. Revista Científica; Completar as referências;
- CORREIA, L.M.1997. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto. Porto Editora;
- CRUZ, M. 2007. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5ª Edição. São Paulo. Editora Cortez;
- FERNANDES, C. 2007. *Role of Information Technology in Management Organizational*. New York;
- GIL, A.C. 2008. *Como elaborar projectos de pesquisa*. 4ª Edição. São Paulo: Atlas;
- LIMA, R. 2006. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. 10ª Edição. Porto Alegre: Mediação;
- MINED 2004. *Estratégias de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Moçambique;
- Moçambique. MEC-DEE.2004. *Estratégias da educação inclusiva*. Maputo;
- MONTOAN, J. 2003. *Escolas inclusivas*. 3ª Edição. Porto Alegre;
- PACHECO, J. 2007. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipa escolar*. Porto Alegre: Artmed;

PLANO ESTRATÉGICO DE EDUCAÇÃO. 1999-2003. *Combater a exclusão, renovar a escola*. República de Moçambique. Ministério de Educação.

PLANO ESTRATÉGICO DE EDUCAÇÃO. 2012-2016. *Ministério de Educação*. Editora escolar. Maputo;

RODRIGUÊS, D. 2001. *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa. Editora Horizontes pedagógicos;

ROESCH, M. 1999. *Pesquisa Científica: um manual para a elaboração de pesquisas em administração*. Porto Editora, ATLAS;

SANCHES, I. 2005. *Professores de educação especial-da formação às práticas Educativas*. Porto: Porto Editora;

SASSAKI, R. 2005. *As Escolas Inclusivas na opinião mundial*. In Revista brasileira de educação especial;

UNESCO. 1994. *Necessidades Educativas Especiais*. Edição do Instituto de Inovação Educacional. (Declaração de Salamanca de Enquadramento da acção na área das Necessidades educativas especiais - dotado pela Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades EDUCATIVAS ESPECIAIS: Acesso e Qualidade, Salamanca, 7-10 de Junho de 1994);

YIN, R. K. 2005. *Estudo de caso-planejamento e métodos*. 3ª Edição. Porto Alegre.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro aplicado aos Professores

Caro (a) professor (a), a presente entrevista visa recolher dados duma pesquisa para um estudo cujo tema é: Percepções da Direcção e dos Professores sobre a inclusão das Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Escola Primária Completa 25 de Setembro-Cidade de Maputo. Os dados por recolher são meramente académicos e não serão empregues para outros fins. Toda a informação que o (a) professor (a) prestar, será tratada confidencialmente.

1ª PARTE

1. Sexo

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

2. Idade

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

3. Formação Profissional

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

2ª PARTE

Tipos de NEE que os alunos apresentam

1. Alguma vez já trabalhou com alunos com NEE?
 - a) Se sim, em que contexto?
2. Quais são os tipos de NEE que os alunos apresentam?

Formas de Atendimento de Alunos com NEE

3. Como é que consegue atender os alunos com NEE na sala de aulas?
4. Quais têm sido as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos com NEE no processo de ensino-aprendizagem?

5. Qual tem sido o relacionamento interpessoal entre os professores e alunos com NEE na sala de aulas?

Modalidades de Educação de Alunos com NEE

6. Como é que os professores têm ensinado os alunos com NEE e alunos sem NEE na mesma sala de aulas?

APÊNDICE B: APÊNDICE B: Roteiro da Entrevista e aplicada aos Gestores Escolares (Director da Escola e Director Adjuno-Pedagógico)

1ª PARTE

3. Sexo

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

4. Idade

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

3. Formação Profissional

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

2ª PARTE

1. Qual tem sido a actuação da Direcção da Escola em relação à existência de alunos com NEE na escola regular?
2. Como é que alunos com NEE e sem NEE estão enquadrados nas salas de aula?
3. Que dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem?
4. O que a Direcção da Escola tem feito para garantir a inclusão de alunos com NEE na escola?