



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

Faculdade de Educação

Departamento de Organização e Gestão da Educação

Licenciatura em Organização e Gestão de Educação

Monografia

Inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular: Uma abordagem a partir das percepções e práticas pedagógicas dos professores e gestores da Escola Primária Completa de Guebo, Cidade de Maputo (2024).

Cheila Macamo

Maputo, Fevereiro de 2026

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE EDUCAÇÃO

Inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular: Uma abordagem a partir das percepções e práticas pedagógicas dos professores e gestores da Escola Primária Completa de Guebo, Cidade de Maputo, (2024).

Monografia apresentada no Departamento de Organização e Gestão de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, sob supervisão do Doutor Octávio José Zimbico, como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Organização e Gestão de Educação.

Cheila Macamo

Maputo, Fevereiro de 2025

Inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular: Uma abordagem a partir das percepções e práticas pedagógicas dos professores e gestores da Escola Primária Completa de Guebo, Cidade de Maputo (2024).

Comité de Júri

O Presidente

O Supervisor

O Oponente

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

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

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Cheila Macamo', is centered on the page. The signature is fluid and cursive, with a long horizontal stroke extending to the right.

(Cheila Macamo)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Jorge José Sumburane Macamo (em memória), ao meu Avô Samuel Flávio Madindane dos Santos Chemane (em memória), a minha Avó Lídia Alberto Zucula (em memória), que em vida sempre advogaram que o caminho para o sucesso está sempre aliado à busca de conhecimento, mas que infelizmente não puderam ter o privilégio de comigo testemunhar este momento tão marcante da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza representa um elevado investimento e constituiu um produto que reflecte a imensurável contribuição de diferentes actores. Por esta razão, é salutar agradecer-las.

À Deus todo-poderoso, pela permanente presença e conforto que senti durante os anos da formação superior.

Pelas qualidades humanas demonstradas, lições e experiências partilhadas desde à concepção do projecto de pesquisa à monografia, agradeço infinitamente ao Doutor Octávio José Zimbico, o supervisor deste trabalho.

Aos docentes afectos no curso de Organização e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, onde eu estiver, carrego comigo os vossos ricos ensinamentos.

Aos professores e gestores da Escola Primária Completa de Guebo, agradeço-os por terem aceite partilhar informações relevantes, contribuindo, deste modo, para a elaboração desta empreitada académica.

Aos meus companheiros do curso, agradeço pela agradável convivência e aprendizagem oculta bem como a partilha de esperança nos momentos difíceis da formação.

À minha mãe, que é a melhor do universo, Zulmira Olga Dos Santos Chemane, pelo apoio incondicional, e suporte na criação e educação dos meus filhos, e espero um dia ser capaz de retribuir todo o carinho e dedicação.

Aos Meus Filhos Khollen Mutumane e Nayara Mutumane, meu maior tesouro, minha fonte de inspiração e grande motivação para me manter firme e forte a meio a tantas tribulações, e por sempre terem me "encorajado", dizendo mãe tens que terminar o seu curso de licenciatura para te chamarmos "Mãe doutora". Obrigada, por tudo meus grandes heróis.

E por fim, muito kxanimambo a todos que não foram mencionados, mas que directa ou indirectamente contribuiu para a realização deste trabalho.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de alunos com necessidades educativas especiais	3
Tabela 2: Caracterização da amostra de professores	18
Tabela 3: Relação entre objectivos, pergunta de partida e instrumentos de recolha de dados	21

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DIPLAC	Direcção de Planificação e Cooperação
DMET	Declaração Mundial Sobre Educação para Todos
DMKM	Distrito Municipal Ka Mavota
EPCG	Escola Primaria Completa de Guebo,
FACED	Faculdade de Educação
FIPAG	Fundo de Investimento e Património do Abastecimento de Água
MINED	Ministério da Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEEA	Necessidades Educativas Especiais Auditivas
PEA	Processo de Ensino-Aprendizagem
PEE	Plano Estratégico da Educação
PNE	Política Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
SNE	Sistema Nacional de Educação
UEM	Universidade Eduardo Mondlane

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares pressupõe que a aprendizagem ocorra no mesmo espaço escolar juntamente com os alunos normais. Diante deste pressuposto, o presente estudo tem como objectivo analisar as percepções e práticas pedagógicas dos professores e gestores relativamente à inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares da Escola Primária Completa de Guebo. Para o efeito, usou-se uma abordagem qualitativa, com recurso à entrevista semi-estruturada, análise documental e observação como técnicas de recolha de dados. Quanto aos participantes do estudo, envolveu-se alunos, professores e gestores. Para a sua selecção, recorreu-se à amostragem por conveniência. Os resultados do estudo indicam, por um lado, as formas inclusivas adoptadas consistem na alocação de alunos com Necessidades Educativas Especiais em turmas regulares independentemente da gravidade da necessidade, deficiência ou limitação que o aluno possa ter. Por outro lado, os recursos didácticos pedagógicos existentes na Escola não satisfazem às necessidades de aprendizagem dos alunos nela inscrita. Apesar disso, se afiguram relevantes pois nem todas as turmas há presença de intérprete de línguas de sinais, para além de que noutras turmas recorrem ao uso e criação de cartazes alfabeto em cartolina e pequenas palavras. Por fim, conclui-se que os professores adoptam múltiplas práticas pedagógicas conducentes à inclusão escolar de alunos com vista a atender a diversidade dos estilos e ritmos de aprendizagem presentes nos alunos. Face às conclusões, sugerem-se a aquisição de mais recursos didácticos para a satisfação de várias necessidades educativas especiais que se verificam nos alunos com Necessidades Educativas Especiais inscritos na Escola e formação e capacitação contínua dos professores e gestores com vista ao desenvolvimento de competências pedagógicas inclusivas para fazer face à problemática da inclusão escolar de alunos com NEE na escola.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Necessidades Educativas Especiais; percepções e práticas pedagógicas

Índice	
DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE	i
DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
LISTA DE TABELAS	iv
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	v
RESUMO.....	vi
Abstract.....	Erro! Marcador não definido.
CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO	1
1.1 Contextualização	1
1.2 Problema de pesquisa	2
1.3 Objectivos do trabalho	4
1.3.1 Objectivo geral	4
1.3.2 Objectivos específicos	4
1.4 Perguntas de pesquisa.....	4
1.5 Justificativa.....	5
1.6 Estrutura do trabalho	5
CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA.....	7
2.1 Conceitos chaves	7
2.1.1 Percepção	7
2.1.2 Práticas pedagógicas	7
2.1.3 Inclusão escolar	8
2.1.4 Necessidades Educativas Especiais.....	9
2.2 Quadro teórico: Teoria construtivista.....	9
2.3 Práticas pedagógicas dos professores voltadas à inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais escolar no ensino regular.....	11
2.4 Recursos didácticos pedagógicos aplicáveis no contexto das turmas inclusivas.....	13
2.5 Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular: Um olhar ao papel do gestor escolar..	14
CAPÍTULO III: METODOLOGIA	16

3.1 Descrição do local de Estudo	16
3.2 Classificação da pesquisa	16
3.2.1 A pesquisa quanto à natureza	16
3.2.2 Objectivos de pesquisa	16
3.2.3 Abordagem metodológica	17
3.2.4 Método de procedimento.....	17
3.3 População e amostra.....	17
3.3.1 População	17
3.3.2 Amostra	17
3.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	19
3.4.1 Entrevista semi-estruturada	19
3.4.2 Análise documental	19
3.4.3 Observação	20
3.5 Técnicas de análise de dados.....	20
3.6 Questões éticas	22
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	23
4.1 Forma como os professores procedem com a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Primária Completa de Guebo	23
4.2 Recursos didácticos pedagógicos disponibilizados existentes na Escola Primária Completa de Guebo para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	24
4.3 Percepções dos professores e gestores da Escola Primária Completa de Guebo relativamente às práticas pedagógicas aplicáveis na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais	26
CAPÍTULO VI: CONCLUSÃO E SUGESTÕES.....	34
5.1. Conclusão	34
5.2 Sugestões.....	35
Referências bibliográficas.....	36
Apêndices.....	44
Anexos	42

CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Na década de 1990, com o surgimento dos movimentos educacionais, foram aprovados vários documentos que defendem e protegem pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais, (NEE) na esfera pública. Neste trabalho, destaca-se a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, (DMET), que é fruto da conferência realizada de 5 à 9 de Março de 1990 em Jomtien, Tailândia.

A DMET impulsionou a realização da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade ocorrida de 7 a 10 de Junho na Salamanca, Espanha, que se designou declaração de Salamanca de 1994. Com esta declaração, impôs-se o reconhecimento das diversas necessidades dos alunos e a resposta positiva das mesmas, assegurando-lhes uma educação qualificada e que proporcione aprendizagem por meio de um currículo apropriado e capaz de promover modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos.

O princípio fundamental da declaração Salamanca consiste em todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

Face aos eventos internacionais nos quais Moçambique esteve representado, a legislação concebida no sector da educação passou a contemplar a componente da inclusão de alunos com (NEE). Por exemplo, a lei nº 6/92 de 4 de Maio do Sistema Nacional de Educação, (SNE), estabelece que a educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais ou mental e de difícil enquadramento escolar, pode ser oferecido nas escolas de ensino regular e em turmas especiais (Moçambique, 1992).

A questão da inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou NEE é igualmente mencionada na Política Nacional de Educação, (PNE), de (1995), na medida em que é referido que, dependendo da “gravidade” da deficiência, estes alunos podem frequentar as escolas de ensino regular ou especial. O mesmo dispositivo preconiza que esses alunos

receberão “acompanhamento” dos professores de apoio e itinerantes, incluindo material e equipamento necessário para sua aprendizagem.

No tocante ao vigente dispositivo que regula o SNE, neste caso, a lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro, no seu artigo 4, estabelece a inclusão, equidade e igualdade de oportunidades como princípios pedagógicos norteadores do sistema educativo moçambicano. No mesmo dispositivo, está patente que o ensino do aluno com NEE é dado nas escolas especiais e nas escolas regulares.

Portanto, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, UNESCO, (1994) bem como a legislação educativa moçambicana, a inclusão escolar de alunos com NEE pode ocorrer quer no ensino regular ou especial. Tomando em consideração à esta abordagem, o estudo de caso da nossa pesquisa é a Escola Primária Completa de Guebo que é uma escola regular. Por meio deste trabalho, buscou-se compreender as percepções e práticas pedagógicas dos professores e gestores sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas especiais da.

No contexto deste trabalho, entende-se gestor escolar como director adjunto escolar, (director pedagógico). Para Veiga (2014), quando este actor se propõe a actuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve acções relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adequações curriculares, tomando providência administrativa necessária para a implementação do projecto de educação inclusiva.

1.2 Problema de pesquisa

Nos últimos 15 anos, embora se tenha registado os progressos significativos em todo o mundo na expansão do acesso à educação, os números mais recentes da UNESCO, indicam que cerca de 263 milhões de crianças e jovens com idade entre 6 e 17 anos, na maioria meninas, não frequentam a escola, (UNESCO, 2016).

Quanto às crianças com deficiência estas estão entre os grupos mais marginalizados e excluídos, isto é, são negados o direito à educação de qualidade (Banco Mundial 2011). Alguns países priorizam a educação para essas crianças em diferentes contextos: escolas e centros especiais; aulas especiais em escolas integradas; ou escolas inclusivas que trabalhem

para identificar e remover barreiras, e permitir que cada aluno tenha participação e conquistas em ambientes convencionais, UNESCO (2001).

No contexto educativo moçambicano, os dados do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) – Direcção de Planificação e Cooperação (DIPLAC) (2019), apontam que do número total de pessoas recenseadas como sendo com deficiência em 2017 (relatório do IV Recenseamento Geral da População e Habitação) somente “76843, correspondente a 35,6%, estão abrangidas pelo sistema educativo moçambicano. Já o actual Plano Estratégico da Educação, (PEE), de 2020-2029, estima-se que 2% da população escolar, neste caso, 74.921 alunos estão matriculados no SNE com algum tipo de deficiência.

Diante dos dados acima, fez-se um levantamento estatístico dos alunos com NEE inscritos na Escola Primária Completa de Guebo. Estes indicam que no presente ano lectivo de 2024, a Escola matriculou cerca de 189 alunos com diversos tipos de NEE conforme ilustra a tabela abaixo.

Tabela 1: Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais, 2024

Ano	Classes	Transtorno da fala	Físico motor	+ de uma deficiência	Auditiva
2024	1ª	4	5	8	16
	2ª	-	-	11	31
	3ª	-	-	8	33
	4ª	-	3	-	39
	5ª	-	1	-	27
	6ª	-	2	-	43
	Total	4	11	27	189

Fonte: Adaptado do relatório anual da Escola de 2024)

De acordo com a informação partilhada no âmbito do estudo exploratório, alguns professores não têm domínio das práticas pedagógicas inclusivas. Esta posição é sustentada por diversos autores que realizaram pesquisas em Moçambique, tais como: Nguenha (2018), Mangumbule (2015), Nhamposse (2019), assim como Bavo e Coelho (2021). Por isso, apenas utilizam o material básico (giz e livro do aluno) e não recorrem aos outros recursos didácticos embora autores como Orrico, Canejo e Fogli (2007) afirmarem que para inclusão de alunos com NEE é necessário a disponibilidade e disponibilização de recursos, como intérpretes de Língua de

sinais, tecnologias assistivas e materiais pedagógicos superar as barreiras comunicativas e facilitar, deste modo, o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme a informação fornecida pela escola e associada a base legal e teórica à volta da inclusão no sistema educativo moçambicano, formulou-se a seguinte pergunta de partida: *Quais são as percepções e práticas pedagógicas dos professores e gestores relativas à inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Primária Completa de Guebo?*

1.3 Objectivos do trabalho

1.3.1 Objectivo geral

- ✓ Compreender as percepções e práticas pedagógicas dos professores e gestores relativamente à inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Primária Completa de Guebo

1.3.2 Objectivos específicos

- ✓ Verificar a forma como os professores procedem com a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Primária Completa de Guebo
- ✓ Identificar os recursos didácticos pedagógicos existentes na Escola Primária Completa de Guebo para a facilitação da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais
- ✓ Discutir as percepções dos professores e gestores da Escola Primária Completa de Guebo quanto às práticas pedagógicas aplicáveis na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais

1.4 Perguntas de pesquisa

- ✓ De que forma os professores procedem com a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Primária Completa de Guebo?
- ✓ Quais são os recursos didácticos pedagógicos existente na Escola Primária Completa de Guebo com vista a facilitação da inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais?
- ✓ Que percepções os professores e gestores da Escola Primária Completa de Guebo têm relativamente às práticas pedagógicas aplicáveis na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais?

1.5 Justificativa

Compreender as percepções e práticas pedagógicas inclusivas dos professores e gestores escolares relativamente à inclusão de alunos com NEE no ensino regular constitui um dos meus interesses enquanto futura gestora educacional dado ao facto de, vezes sem conta, de forma directa e indirecta ter presenciado actos de discriminação e estigmatização aos alunos com deficiência e necessidades educativas especiais no meio escolar.

Tomando em consideração a esse facto, julguei relevante esboçar um tema cujo foco fosse as percepções e práticas pedagógicas inclusivas dos professores e gestores. A escolha destes actores educativos, deve-se ao facto de serem os que mais lidam com os alunos.

Portanto, a problemática da inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular sendo um fenómeno que não só preocupa o sector da Educação, como também a sociedade no geral, o estudo traz uma contribuição para uma melhor análise e compressão deste fenómeno ao nível da escola em estudo, oferecendo um conjunto de estratégias que permitam minimizar os efeitos e/ou impactos da não participação desses alunos nos processos de ensino-aprendizagem.

A razão da escolha da Escola Primária Completa de Guebo e do ano de 2024 como local do estudo se deveu ao facto de, no ano lectivo de 2024, ter matriculado um elevado número de alunos com Necessidades Educativas Especiais quando comparado com às escolas circunvizinhas, conforme mostra a tabela 1.

No campo académico, o trabalho é pertinente na medida que os seus resultados poderão contribuir na formulação de políticas que norteiam a educação inclusiva em Moçambique de modo a relevar-se cada vez mais as premissas e fundamentos do ensino inclusivo num momento em que o direito à educação para pessoas com NEE vem registando uma evolução considerável.

1.6 Estrutura do trabalho

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, considerando a numeração a partir da introdução, onde é feita a contextualização, é descrita a problemática da pesquisa, são apresentados os objectivos geral e específicos, seguidos pelas perguntas de pesquisa e encerra-se o capítulo com a justificativa.

O segundo, é a revisão da literatura, onde são discutidos o quadro conceptual e teórico usado na pesquisa. O terceiro capítulo, é referente a metodologia, onde apresenta-se o quadro metodológico usado para a realização deste estudo.

O quarto capítulo tem como foco analisar os dados recolhidos durante a pesquisa. Os mesmos são apresentados, tendo como base os objectivos específicos, previamente formulados. O quinto e último capítulo apresentam a conclusão, recomendações e as respectivas referências bibliográficas.

Finalmente, apresentam-se as referências bibliográficas da literatura que fundamentam o trabalho na perspectiva de vários autores que se debruçam sobre as percepções e práticas pedagógicas dos professores e gestores relativamente à inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular.

CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Conceitos chaves

2.1.1 Percepção

A palavra percepção que Houaiss e Vilar, (2009) deriva do termo latino perceptio, que significa compreensão, faculdade de perceber. Numa outra abordagem, Sousa (2009) encara a percepção como função de captação de informação dos acontecimentos do meio exterior, ou do meio interno, pela via dos mecanismos sensoriais.

A partir da abordagem dos autores em relação ao conceito de percepção, importa reter que a percepção é a captação de informação por meio de sentidos sensoriais. Deste modo, este trabalho centra-se na análise das percepções dos professores e gestores escolares quanto às práticas pedagógicas inclusivas aplicáveis nas turmas especiais da Escola Primária Completa de Guebo.

2.1.2 Práticas pedagógicas

Para a compreensão do conceito da prática pedagógica, importa, a prior, conceitualizar a da prática. Giddens (1984) refere que prática é entendida como procedimento, método ou técnica que é executada de forma hábil pelos agentes sociais.

Fernandes (2015) define práticas pedagógicas como acções educativas docentes e formativas, realizadas com o objectivo de ensino e aprendizagem, pois produzem conhecimento e envolvem processos didácticos planeados visando a uma intervenção.

As práticas pedagógicas incluem desde o planeamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e actividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (Franco, 2016).

No contexto da inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais, Hansen (2011) e Majoko (2019) convergem na ideia de que a prática pedagógica inclusiva

deve considerar individualmente as dificuldades e necessidades de cada aluno, sendo uma ferramenta crucial para melhorar os resultados de aprendizagem e promover a justiça social.

Machado e Boffin (2020) quando se fala em práticas pedagógicas inclusivas é importante ressaltar a formação do professor, pois ele é quem tem o maior contacto com os alunos em sala de aula. O professor deve ter conhecimentos sobre as deficiências, bem como buscar meios para inserir este aluno em sala de aula e nas actividades. Muitas vezes não são apenas ajustes, mas sim grandes mudanças, que exigem do professor conhecimentos específicos sobre cada deficiência bem como domínio de práticas pedagógicas inclusivas.

As práticas pedagógicas influenciam na aprendizagem dos alunos, ou seja, elas estão directamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, (PEA). Neste sentido, salienta-se a sua importância no tocante à inclusão de alunos com NEE como garantia do direito à educação para pessoas com deficiência, NEE e/ou limitação.

2.1.3 Inclusão escolar

Para Sebbaet al (1996) como citado em Rodrigues (2003), o conceito inclusão é o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidade. Através deste processo a escola constrói a sua capacidade de aceitar os alunos que a desejem frequentar, isto é, reduz a necessidade de excluir os alunos.

De acordo com Machado e Bofin (2020) incluir na escola não é apenas permitir que alunos especiais frequentem o espaço escolar, mas que participem activamente das aulas, que aprendem de forma individual e colectiva, que participem de actividades extracurriculares, que socializem, brinquem, enfim, que façam realmente parte da escola e das aulas.

Ainda segundo o autor acima, na inclusão escolar é necessário que os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, promovendo materiais adaptados e actividades dinâmicas que possibilitem a inserção do aluno especial em trabalhos colectivos em sala de aula ou actividades extra-curriculares.

A inclusão escolar deve compreender as necessidades individuais de cada criança, e buscar meios e recursos para que todos possam aprender e se desenvolver, de forma coletiva e individual, em todos os âmbitos, como: afetivo, social, emocional, cognitivo, intelectual, motor, entre outros.

2.1.4 Necessidades Educativas Especiais

Refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas NEE se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, UNESCO, (1994).

Correia (1997) define NEE 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.

Para Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira e Vilhena (1998) o termo NEE refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança a qual dela se espera em função da sua idade cronológica. Este conceito abarca todos os alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem, não comuns à maioria dos alunos da mesma idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem.

Das definições supracitadas, entendemos, por um lado, que há consenso entre os dois autores no que se refere a este conceito, pois todos assumem tendências de descrever crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, a definição dada por Correia (1997) é mais abrangente, na medida em que não só se limita em trazer à luz a questão de dificuldades de aprendizagem, bem como os problemas de natureza social, físicos e intelectuais.

2.2 Quadro teórico: Teoria construtivista

Para analisar as percepções e práticas pedagógicas dos professores relativamente à inclusão escolar de alunos com NEE nas turmas regulares da Escola Primária Completa de Guebo, optou-se pela teoria construtivista.

De acordo com autores como Coelho e Dutra (2018), a teoria construtivista se fundamenta na ideia de que o conhecimento não é algo já acabado, mas sim construído através de um processo de aprendizagem que é produzido pelo próprio indivíduo.

Em coerência com o autor acima, Alencão (2001) diz que o conhecimento é construído pelo indivíduo durante a interação com o meio. O conhecimento é activamente construído pelo indivíduo, não sendo recebido de forma passiva a partir do ambiente.

O construtivismo busca tornar o homem em um ser criativo, pensante, no processo de seu desenvolvimento, o que ocorre por meio da interação com o meio físico e social e os estímulos que são oferecidos ao sujeito (Andrade & Baptista, 2019).

No contexto educacional, o construtivismo vinca que o aluno é o protagonista da sua própria aprendizagem. Nesta senda, Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubias, Solé e Zabala (2001) defendem que o aluno é considerado um agente activo e deve se esforçar por seleccionar informação importante, organizá-la coerentemente e integrá-la noutros conhecimentos que já possua e que lhe são familiares.

Sobre a actuação do professor que se guia pela teoria construtivista, Barca como citado em Amaral, Moreira e Ribeiro (2012) afirmam que deve primeiro explorar as ideias prévias dos alunos acerca do conteúdo a abordar, formular questões desafiadoras, propor tarefas de interpretação cruzada de fontes, implementar tarefas de aula variadas (por exemplo, trabalho intelectual individual e de pequeno grupo), analisar a evolução conceptual dos alunos através de pequenas fichas e incentivar a reflexão dos alunos sobre as suas próprias aprendizagens, através de exercícios de metacognição.

Segundo Santos (2008), o professor deve construir o conhecimento junto com aluno; procurar novas formas de desafiar os alunos, tentando provocar-lhes instabilidade cognitiva; perseguir a aprendizagem profunda, aquela em que se procura compreender o significado do que estudam; elevar a autoestima do aluno, valorizando-o e fazendo-o sentir-se parte do processo de aprendizagem e promover a interação entre os alunos.

Coll et al, (2001) complementam a abordagem acima afirmando que à luz da teoria construtivista, os professores devem fazer adaptações, sempre que necessário, no currículo e na planificação da aula com a finalidade de esclarecer os alunos sobre o conteúdo em estudo.

Este aspecto é preponderante no desenvolvimento de uma aula na qual não se pretende uma uniformização na forma de aprendizagem de cada aluno, mas que este desenvolva a sua própria aprendizagem partindo dos conhecimentos prévios que já possui.

2.3 Práticas pedagógicas dos professores voltadas à inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais escolar no ensino regular

Neste tópico busca-se abordar sobre as práticas pedagógicas dos professores com vista a facilitação da inclusão no ensino regular. Franco (2015) afirma que para que a inclusão escolar aconteça, torna-se necessário que o professor desenvolva a capacidade de reflectir sobre sua prática, bem como sua atitude diante do desafio de lidar com a diferença do outro, voltando seu olhar para a diversidade existente, buscando maior entendimento sobre os contextos sociais, políticos, pedagógicos, dentre outros, realizando a interacção da prática com a teoria.

O professor deve compreender e valorizar as diferenças existentes em sala; tenha clareza de como se dá o desenvolvimento cognitivo de seus alunos; busque formas que contemplem a diversidade a partir de práticas, técnicas e métodos que proporcionem o entendimento das intencionalidades para “todos e para cada um”, levando em consideração as especificidades dos sujeitos; tenha conhecimento das temáticas que envolvem o processo de inclusão; compreenda a função da educação especial na educação inclusiva. Além disso, deve ser conhecedor dos empecilhos acerca da inclusão do sujeito tanto no campo educacional quanto no social (Lustosa & Melo, 2018).

O professor precisa conhecer quais são os processos mentais inerentes a essa deficiência, e não ficar preso apenas ao diagnóstico, deixando de explorar o cognitivo, e os estímulos que favorecem o desenvolvimento das potencialidades, competência e habilidades dessas pessoas, elas apresentam dificuldade em abstrair e representar concretamente os objectos que fazem parte das suas vivências de mundo, dificultando a construção e apropriação do conhecimento, Carvalho, Silvia e Carvalho (2012).

Gomes e Santos (2020) referem que os professores devem identificar as necessidades específicas dos alunos com deficiência, desenvolver estratégias personalizadas, e promover um ambiente colaborativo e acolhedor. Segundo Martins e Almeida (2018), o uso da tecnologia assistiva e a diferenciação do ensino são estratégias essenciais para garantir a

participação e o engajamento de todos os alunos, criando uma sala de aula inclusiva onde cada estudante se sinta valorizado e tenha a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

Martins e Almeida (2018), destacam que o desenvolvimento de planos individualizados e a utilização de materiais diferenciados são essenciais para atender a diversidade presente nas salas de aula. Essa abordagem personalizada beneficia alunos com necessidades especiais, também enriquece a experiência educacional de todos os estudantes, promovendo um ambiente mais inclusivo e participativo.

Uma das práticas apresentadas por Silva e Aranha (2005), para auxiliar na aprendizagem dos alunos com NEE em sala regular, é o trabalho diversificado e a flexibilização do planejamento, pois possibilita atender a diversidade dos educandos em sala de aula e cria um ambiente educativo mais rico para todos os alunos. Nesse contexto, as mudanças na metodologia de ensino atendem os alunos que apresentam NEE e os que não apresentam NEE.

Fontes et al. (2007) apresentam algumas práticas e procedimentos pedagógicos que podem ser adotados pelos professores, com o intuito de favorecer um ensino de qualidade a todos os alunos, priorizando atitudes, habilidades, conteúdos e objetivos diversificados, e que contribua para o desenvolvimento acadêmico e social de todos eles. Nesse sentido, destacamos o trabalho em grupo, o ensino colaborativo ou de tutoria, as adaptações curriculares, avaliações contínuas e as diferentes formas de linguagens ao explicar os conteúdos acadêmicos, o trabalho com jogos, planejamento e organização da sala de aula com cantos de interesses, tais como: “cantinho” de leitura, de artes, teatros e outros, além da utilização de materiais concretos e manipuláveis.

A adaptação do currículo e das atividades é relevante para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Essa adaptação envolve personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, usando planos de ensino individualizados, materiais diferenciados e tecnologias assistivas. A aprendizagem colaborativa e a avaliação formativa contínua ajudam a criar um ambiente educacional diversificado e adaptado, promovendo a participação ativa e o desenvolvimento pleno dos estudantes (Ferreira, Antónia & Luís, 2019).

A partir da abordagem acima, compreende-se que a actuação do professor no contexto do inclusivo visando a efectivação da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais desafia as políticas curriculares que norteiam a formação de professores. Nesta ordem de ideias, o próximo tópico discute a formação de professores voltada à inclusão escolar de alunos com NEE.

2.4 Recursos didácticos pedagógicos aplicáveis no contexto das turmas inclusivas

UNESCO (1994) advoga que é necessário que a escola tenha ou arranje recursos, técnicas e materiais, para que possa intervir de uma forma efectiva e especializada nos momentos em que as crianças necessitem.

Cerqueira e Ferreira (2000), afirmam que os recursos físicos, usados em sala de aula, áreas de estudo ou actividades, seja com grande ou pouca regularidade, visam auxiliar em uma aprendizagem de maior eficiência para o educando.

Para a inclusão de alunos com deficiência visual, Oliveira e Carvalho (s/d) afirmam que a escrita e leitura do aluno se processa pela leitura tátil, que se dar através do braille, que tem a combinação de seis pontos em relevo. Este permite a representação do alfabeto e dos números, da simbologia matemática, fonética e musicográfica. Esta adapta-se plenamente às peculiaridades da leitura tátil, pois cada caractere podia ser percebido pela parte mais sensível dos dedos por meio de um toque.

Outro instrumento é sorobã destacado por Paim (2002) trata-se de um aparelho adaptado que vem merecendo crescente aceitação no ensino especializado em virtude da rapidez e da eficiência possibilitadas na realização das operações matemáticas. Por isso, o sorobã auxilia o aluno com deficiência visual a realizar cálculos em todas as disciplinas que sejam necessárias; no entanto, a utilização desse instrumento pelos alunos cegos nem sempre é frequente.

No que toca aos alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas, (NEEA), Teixeira (2013) afirma que se recorre as paredes falantes que explicam ao aluno com NEEA a entender a aula numa eventual dificuldade do professor em gesticular. Steinmache e Wiese (2010) referem que são utilizados os recursos didácticos por professores que acreditam que os mesmos facilitam o ensino-aprendizagem dos alunos com NEEA, deficiência e limitação na qual o uso de recurso didáctico assume uma significância pois há uma dificuldade de contacto com o ambiente físico.

A adopção de vários recursos didácticos tem a ver com os objectivos de cada aula, mas também se trata de um mecanismo que serve para a captação de atenção e interesse dos alunos. Cardoso (2011) afirma que um plano de aula deve conter a utilização do material didático (filmes, mapas, poemas, músicas, computadores, jogos, aulas práticas, actividades dinâmicas, etc... que contribuam para satisfazer e estimular todos os alunos de acordo com os tipos de inteligências, tornando, desta feita, os conteúdos mais agradáveis e compreensivos.

O uso de vários tipos de recursos didácticos no processo de ensino e aprendizagem, designa-se de adaptações curriculares que segundo Martín, Gaspar e González (2003), são instrumentos de individualização do ensino, que devem ser produto de decisões pedagógicas subordinadas aos objectivos e âmbito no qual se instalam. Com isso, para adaptar um currículo é necessário conhecer o aluno e suas peculiaridades, principalmente porque as adaptações curriculares consistem em estratégias de flexibilização curricular voltadas à construção do conhecimento.

2.5 Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular: Um olhar ao papel do gestor escolar

Para Pimenta e José (2016), directores ou gestores escolares são profissionais que respondem por uma área ou sector da escola, tanto no âmbito administrativo quanto no âmbito pedagógico e financeiro.

Este trabalho enfatiza o papel do gestor escolar na vertente pedagógica. Beira, Vargas e Gonçalo (2015) afirmam que o gestor escolar é o garante do sucesso da aprendizagem, pela missão que lhe é confiada, de estabelecer ligação com as diferentes áreas. Ele proporciona orientação, direcção e apoio. Por isso, deve proporcionar oportunidade para o envolvimento da comunidade (interna ou externa) da escola impulsionando e agindo de forma mútua e conectada para o sucesso da educação

Assim que a temática da inclusão está presente no meio escolar, Freitas (2014) aponta que o gestor tem papel fundamental na promoção de prover uma liderança que atenda a todos as crianças, sem nenhum tipo de discriminação e preconceito. Por isso, a escola deve ser vista como espaço para todos. Um espaço democrático, que abraça a diversidade, onde haja a busca de práticas inclusivas que atenda às necessidades de uma política pautada nos direitos humanos, por um ensino de qualidade.

Santanna (2015) chama a atenção sobre o papel da gestão frente às acções inclusivas, dizendo que é necessário respeitar os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais, para garantir-lhes o acesso e a permanência com qualidade. Por isso, a criação de um cenário educacional na perspectiva inclusiva, deve necessariamente, passar pela reorganização da escola e das práticas pedagógicas visando atender as demandas específicas dos alunos.

Silva (2015) afirma que se o director atenta aos ideais da educação inclusiva, traz o assunto para debate com os professores durante a elaboração do projecto político pedagógico, questionando-os sobre as práticas inclusivas que necessitam ser desenvolvidas em sala de aula. Entende-se que uma escola inclusiva, antes de tudo é uma escola democrática, que se pauta pela prática dialógica e participativa.

Segundo Sage (1999), o director deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e acções cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O director é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e acções adequadas que reforcem o apoio aos professores.

O gestor escolar pelas suas funções profissionais específicas, tem um papel de apoio aos professores nas práticas dessa inclusão escolar, uma vez que é “como um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor” (Libâneo, 2008, p. 35). Daí a sua importância na promoção da inclusão escolar de todos os alunos na escola, através da mediação e da planificação com os professores das práticas lectivas com as quais essa inclusão escolar se irá concretizar.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

O presente capítulo descreve os aspectos metodológicos que guiaram a realização da pesquisa, ou seja, a descrição do local de estudo; abordagem metodológica; população e amostra; tipo de pesquisa; instrumentos de recolha de dados; técnica de análise dos resultados e por fim os aspectos éticos.

3.1 Descrição do local de estudo

A Escola Primária Completa de Guebo, localizada no Bairro das Mahotas, no Distrito Municipal Ka Mahota, Cidade de Maputo, Avenida Dom Alexandre, Quarteirão 16, Parcela 6600. É uma escola completa, rege quatro turnos, dois tipos de ensino: Primário da 1ª Classe – 7ª Classe; e Secundário geral do 1º Ciclo: 8ª Classe – 10ª Classe.

Com cinco blocos constituídos por 22 salas, dois blocos de casas de banho separadas, uma para os alunos e outra para os professores, sistema de abastecimento de água interno de furo e externo do FIPAG, uma biblioteca em livre acesso mas com deficiência no sentido bibliotecário, um jardim bem cuidado, uma cantina, uma secretaria e suas repartições, um espaço lateral escolar que permite o cultivo de algumas hortaliças para as actividades práticas de hortaliças na disciplina de Oficinas, uma sala de professores.

3.2 Classificação da pesquisa

3.2.1 A pesquisa quanto à natureza

Em termos de natureza, a pesquisa é aplicada pois, busca compreender em profundidade as percepções e práticas pedagógicas dos professores relativamente à inclusão escolar de alunos com Necessidades Especiais Educativas na Escola Primária Completa de Guebo.

3.2.2 Objectivos de pesquisa

O objectivo da pesquisa é descritivo. Segundo Gil (2010), ele tem como particularidade buscar, observar, registrar, analisar e correlacionar factos ou fenómenos sem manipulá-los, permitindo compreender com mais precisão uma determinada realidade. Para o caso da pesquisa, tratam-se das percepções e práticas pedagógicas inclusivas dos professores e gestores da Escola Primária Completa de Guebo.

3.2.3 Abordagem metodológica

Para a realização do estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa. A escolha desta metodologia prende-se ao facto de buscar compreender em profundidade as percepções e práticas pedagógicas dos professores relativamente à inclusão escolar de alunos com NEE nas turmas especiais da Escola Primária Completa de Guebo.

Na visão de Richardson (2009), a pesquisa qualitativa é a que não emprega nenhum instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema. Na mesma perspectiva, Neves (1996) refere que a metodologia qualitativa sugere aprender a observar, registar e analisar interações reais entre pessoas e entre pessoas e instituições. Outro aspecto nessa metodologia é que se pretende descrever de forma detalhada tanto o fenómeno como os comportamentos de pessoas sobre as suas experiências e interpretar a realidade de forma mais rica e objectiva possível.

3.2.4 Método de procedimento

Para a elaboração do trabalho, o método de pesquisa adoptada é o estudo de caso pois se circunscreve a um caso concreto, que é a inclusão escolar de alunos com NEE na Escola Primária Completa de Guebo.

De acordo com Fonseca, (2002) um estudo de caso é visto como um estudo de uma entidade bem definida que visa conhecer com profundidade o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

3.3 População e amostra

3.3.1 População

Segundo Gil (2010), a população é o conjunto de seres que apresentam pelo menos uma característica em comum, sobre os quais se deseja obter informações e tirar conclusões. No contexto deste trabalho, a população é composta por professores, gestores e alunos. A escolha destes elementos deve-se ao facto de serem actores chaves no tocante à temática de inclusão escolar da pessoa com NEE no contexto escolar.

3.3.2 Amostra

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), a amostra é um subconjunto da população que representa as suas características principais. Gil (2010) também enfatiza que

uma amostra bem constituída possibilita a obtenção de resultados confiáveis com menor custo e tempo.

A amostra é de 11 participantes, 10 professores e 1 gestor escolar, neste caso, director adjunto escolar (director pedagógico).

Pelo facto de se ter optado por uma investigação enquadrada na abordagem qualitativa interpretativa, a definição da amostra baseou-se no critério não probabilístico intencional. Segundo este critério, o pesquisador dirige-se intencionalmente a indivíduos cuja opinião deseja obter, por possuírem um ou vários atributos que ajudem a desenvolver a pesquisa (Sampieri, Collado & Lúcio, 2013).

A preocupação foi de reunir indivíduos que, pudessem contribuir com informações relevantes para melhor desenvolvimento e compreensão do problema. Assim, foram seleccionados indivíduos com características associadas ao tema da pesquisa.

No entanto, a opção por este processo de amostragem adequa-se à natureza do estudo, uma vez que permitiu seleccionar o grupo-alvo, de forma intencional, com as características desejáveis ao estudo, isto é, professores que leccionam alunos com NEE.

Tabela 2: Caracterização da amostra de professores

Característica	Variável	Frequência
Sexo	Masculino	5
	Feminino	5
Faixa etária	26-30 anos	-
	31-35 anos	3
	36-40 anos	5
	Mais de 40 anos	2
Anos de experiência	6-10 anos	7
	+ de 15 anos	3
Nível académico	Médio	3
	Licenciatura	8
	Total	11

3.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Como instrumentos de recolha de dados foram considerados o guião de entrevista semi-estruturada, guião de observação e análise documental.

3.4.1 Entrevista semi-estruturada

Segundo Triviños (2010) a entrevista semiestruturada é caracterizada por um roteiro pré-definido de questões, mas com flexibilidade para explorar tópicos emergentes conforme a conversa se desenvolve. Portanto, o roteiro deste **incluirá diretrizes como:**

A técnica eleita (Entrevista semi-estruturada) teve como instrumento um protocolo base de perguntas abertas, flexíveis e menos estruturadas, não obstante, compreensíveis, confortáveis e com linguagem adequada, respeitando uma sequência lógica dos assuntos alistados num guião de entrevista. À medida que os respondentes fossem respondendo, eram gravadas e tomadas as notas.

A gravação tem a vantagem de registar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a atenção ao entrevistado, embora apresente alguma desvantagem no sentido de que deixa de lado as expressões faciais, gesticulares, as mudanças de postura, representando para alguns entrevistados um factor constrangedor (Lüdke & André, 2013).

3.4.2 Análise documental

Cellard (2008), argumenta que a análise documental é uma forma de ler documentos com atenção e de maneira crítica, para entender melhor certos acontecimentos ou comportamentos sociais. É uma técnica útil para estudar como as organizações funcionam, o que dizem oficialmente e quais políticas adoptam.

Entretanto, para Bowen (2009), a análise documental pode ser usada para complementar ou até substituir outras formas de recolha de dados em pesquisas qualitativas. Neste estudo, foram consultados os seguintes documentos: Declaração de Salamanca de 1994; Lei nº 18 de 28 de Dezembro; Plano Estratégico da Educação de 2020-2029 e Mapa estatístico da Escola.

Assim sendo, é fundamental que o pesquisador vá além da descrição dos conteúdos, buscando identificar significados implícitos, contradições e relações de poder subjacentes aos

textos (Bardin,2011). Portanto, método qualitativo baseado na análise documental oferece ao estudo uma base sólida para a construção de um entendimento contextualizado e robusto sobre a inclusão escolar de alunos com NEE em Moçambique.

3.4.3 Observação

Foi utilizada a observação com vista a verificar a forma como os professores e gestores procedem com a inclusão de alunos com NEE na Escola Primária Completa de Guebo. A observação incidiu nos seguintes itens: Acesso às salas de aulas; Funcionamento do Processo de Ensino Aprendizagem; interacção professor-aluno; interacção aluno-aluno; Formas de avaliação.

Segundo Vergara (2005), a observação directa é uma técnica de recolha de dados que utiliza os sentidos para compreender determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenómenos que se deseja estudar. Ajuda a identificar e obter provas a respeito de situações sobre as quais os indivíduos não têm consciência mais que orientam o seu comportamento.

3.5 Técnicas de análise de dados

Tratando-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, a análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo perspectivada por Bardin (2011). Essa técnica envolve a aplicação de métodos organizados e imparciais para descrever o conteúdo das informações, com a finalidade de compreender e interpretar os significados contidos nos dados obtidos, ou seja, no contexto desta pesquisa, têm o objectivo de interpretar os significados relacionados

A análise foi feita tanto aos documentos institucionais como às transcrições das entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, realizou-se uma pré-análise, com leitura flutuante e organização do material. Em seguida, a codificação temática, buscando categorias que emergem dos dados e que estejam relacionadas aos objectivos e questões de pesquisa.

A triangulação entre os dados permitiu maior consistência às interpretações e possibilitou à identificação de convergências e divergências entre o discurso e a prática.

A tabela que se segue apresenta os objectivos específicos do estudo, as perguntas de pesquisa e as técnicas e instrumentos de recolha de dados usados neste estudo.

Tabela 3: Relação entre objetivos, pergunta de partida e instrumentos de recolha de dados

Objectivos	Pergunta de Pesquisa	Instrumentos
Verificar a forma como os professores procedem com a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Primária Completa de Guebo	De que forma os professores procedem com a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Primária Completa de Guebo?	Observação e entrevista semi-estruturada
Identificar os recursos didácticos pedagógicos existentes na Escola Primária Completa de Guebo para a facilitação da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais	Quais são os recursos didácticos pedagógicos existente na Escola Primária Completa de Guebo com vista a facilitação da inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais?	Observação
Discutir as percepções dos professores e gestores da Escola Primária Completa de Guebo relativamente às práticas pedagógicas aplicáveis na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais	Que percepções os professores e gestores da Escola Primária Completa de Guebo têm relativamente às práticas pedagógicas aplicáveis na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais?	Entrevista Semi-estruturada

Fonte: Adaptada pela autora da pesquisa

3.6 Questões éticas

Para a realização do estudo, foram observados os seguintes procedimentos éticos:

- ✓ Solicitação de credencial no Registo Académico da Faculdade de Educação, (FACED), da Universidade Eduardo Mondlane, (UEM), para a submissão Escola Primária Completa de Guebo, vide em Anexo (I).
- ✓ Os participantes foram informados de forma simples e directa, sobre o que é o estudo, para que serve e como seria a sua participação caso houvesse concórdia entre as partes. A decisão foi registrada por meio de um termo de consentimento que explicita que a participação é voluntária e que a qualquer momento poderia ser interrompido caso justificassem os motivos.
- ✓ Além disso, foram tomadas medidas para evitar conflitos de interesse e assegurar a integridade científica em todas as etapas da pesquisa. As informações coletadas durante a pesquisa foram tratadas com total sigilo e imparcialidade. Nenhum nome ou dado do participante seria divulgado.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo apresenta e analisa os dados colhidos na Escola Primária Completa de Guebo acerca das percepções e práticas pedagógicas dos professores e gestores relativamente à inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares da Escola Primária Completa de Guebo.

Para o efeito, foi descrita a forma como os professores procedem com a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Primária Completa de Guebo, Identificados os recursos didáticos pedagógicos existentes na Escola Primária Completa de Guebo para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e Discutidas às percepções dos professores e gestores da Escola Primária Completa de Guebo relativamente às práticas pedagógicas aplicáveis na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

4.1 Forma como os professores procedem com a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Primária Completa de Guebo

Com a primeira questão buscava-se apurar se a constituição das turmas na Escola Primária Completa de Guebo obedecia ou não a política da inclusão enquanto princípio norteador do sistema educativo moçambicano. Apesar da divergência verificada nas respostas dos entrevistados, convergem na ideia da inclusão escolar no ensino regular conforme os depoimentos abaixo:

Actualmente o ensino é baseado na componente de ensino inclusivo, onde na constituição das turmas nas escolas, alunos com deficiência ou NEE e as que não tem deficiência ou NEE são enquadradas na mesma turma e tem o mesmo tratamento, e com uma atenção a dobrar dependendo do tipo de deficiência ou NEE, (P.2).

Primeiro procuro identificar as especificidades das NEE de cada aluno e daí há uma intervenção específica para cada caso, (P.7)

Adaptação do currículo e actividades conforme as necessidades, (P.8).

De forma sintetizada, os respondentes apontaram duas formas, nomeadamente: Centralização da aprendizagem em função das NEE de cada aluno e a adaptação curricular conforme a cada tipo de NEE.

A adaptação do currículo e das actividades é relevante para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Essa adaptação envolve personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, usando planos de ensino individualizados, materiais diferenciados e tecnologias assistivas, (Ferreira e Silva, 2019).

Na mesma senda, Machado e Boffin (2020) referem que a forma como o professor ensina em sala de aula influencia na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, pois todas as crianças; com deficiência ou não; são diferentes, e, portanto, aprendem de forma diferente. Em sala de aula, o professor deve atender as necessidades dos alunos, nem sempre é fácil devido à grande diversidade, mas não se pode isolar ou segregar os alunos que apresentam mais dificuldades na aprendizagem.

4.2 Recursos didácticos pedagógicos disponibilizados existentes na Escola Primária Completa de Guebo para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais

Os professores apresentam percepções divergentes em relação a existência de recursos didácticos pedagógicos atinentes à inclusão de alunos com NEE no ensino regular. De salientar que nem todos os recursos apontados pelos professores foram observados pela pesquisadora durante a pesquisa, o que quer dizer que algumas percepções dos professores pode não corresponder verdade.

Os respondentes P.10, P.8, P.6 e P.9 disseram que optam pelo uso e criação de cartazes alfabeto em cartolina e pequenas palavras

Entretanto, no entender de P.5, P.3, P.1, P.2 e P7, a escola não possui recursos didácticos para a inclusão de alunos com NEE conforme o relato abaixo:

Ao nível da escola não, porém os professores têm se arranjado para permitir que estes alunos sejam inclusos no PEA, (P.5).

Na escola, temos Baú pedagógico que é um kit que apresenta mataria de calculo e leitura, (P.7).

Não tem nenhum material didáctico que facilite a inclusão de alunos com NEE ao nível da escola, (P.10).

Os materiais na escola não existem devido a exiguidade de fundos, porém como professor tenho adotado estratégias para a produção do mesmo com o material local, dependendo da disciplina e o tipo de aula a ser abordado ou mesmo os temas, (P.6).

"A escola não reúne recursos didáticos suficientes para receber os alunos com NEE, o quê dificulta na compreensão dos conteúdos dados pelos professores assim dificultam no processo de aprendizagem dos mesmos".

"A escola ainda precisa melhorar os recursos didáticos né sempre os professores de língua de sinais conseguem interpretar como deve ser os conteúdos que o professor dá".

"Os recursos são quase inexistentes. O professor tem que se virar para preparar e ministrar as aulas. O único recurso existente são os intérpretes que facilitam o trabalho do professor e a compreensão dos alunos"

Os professores recorrem aos recursos didáticos como forma de complementar a explicação oral, sobretudo na ausência de um intérprete. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) advoga que é necessário que a escola tenha ou arranje recursos, técnicas e materiais, para que possa intervir de uma forma efectiva e especializada nos momentos em que as crianças necessitarem.

Cerqueira e Ferreira (2000) complementam a abordagem de UNESCO (1994) ao afirmarem que os recursos físicos, usados em sala de aula, áreas de estudo ou actividades,

seja com grande ou pouca regularidade, que visa auxiliar em uma aprendizagem de maior eficiência para o educando.

A adoção de vários recursos didáticos tem a ver com os objetivos de cada aula, mas também se trata de um mecanismo que serve para a captação de atenção e interesse dos alunos. Cardoso (2011) afirma que um plano de aula deve conter a utilização do material didático (filmes, mapas, poemas, músicas, computadores, jogos, aulas práticas, atividades dinâmicas, etc... que contribuam para satisfazer e estimular todos os alunos de acordo com os tipos de inteligências, tornando, desta feita, os conteúdos mais agradáveis e compreensivos.

4.3 Percepções dos professores e gestores da Escola Primária Completa de Guebo relativamente às práticas pedagógicas aplicáveis na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais

Para a operacionalização do conceito de práticas pedagógicas recorremos a duas dimensões: estratégias e métodos de ensino e avaliação da aprendizagem.

Relativamente as estratégias e métodos de ensino utilizadas pelos professores visando a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares da Escola Primária Completa de Guebo, os relatos revelam que não são os mesmos, isto é, varia em função do professor e/ou realidade concreta de cada turma, tal como são descritos abaixo:

P2. Formação de grupos de estudo criação de jogos de aprendizagem

P3. Uso métodos colaborativos que colocam o aluno no centro das atenções, o caso concreto da elaboração conjunta, este método é universal, mas para aplicar outros métodos que respondam as NEE dependem do nível da deficiência que temos. Mas o método central que uso é elaboração conjunta.

P4. Depende o tipo de deficiência, já tive uma aluna com deficiência motora grave e que a impossibilitava de escrever com rapidez, a esta eu providenciava texto de apoio para facilitar o seguimento das matérias com calma em casa. Infelizmente a turma passou para outro colega e não pude acompanhar até ao fim.

P9. Dou mais tempo para os que têm percepção lenta, aproximo e explico detalhadamente, e para o caso de avaliação sempre dou mais tempo.

P.10 Ensino colaborativo e actividades em grupo.

- Diferenciação pedagógica, com tarefas ajustadas.
- Uso de tecnologias assistivas quando possível.

Uso métodos colaborativos que colocam o aluno no centro das atenções, o caso concreto da elaboração conjunta, este método é universal, mas para aplicar outros métodos que respondam as NEE dependem do nível da deficiência que temos. Mas o método central que uso é elaboração conjunta, (P3).

Depende o tipo de deficiência, já tive uma aluna com deficiência motora grave e que a impossibilitava de escrever com rapidez, a esta eu providenciava texto de apoio para facilitar o seguimento das matérias com calma em casa. Infelizmente a turma passou para outro colega e não pude acompanhar até ao fim, (P.6).

Dou mais tempo para os que têm percepção lenta, aproximo e explico detalhadamente, e para o caso de avaliação sempre dou mais tempo, (P.7).

As estratégias e métodos de ensino que tenho adoptado para que os alunos com deficiência ou NEE se sintam incluídos no processo de ensino e aprendizagem o método a ser aplicado depende do tipo de deficiência ou NEE mais principalmente a oralidade, elaboração conjunta, trabalho em grupo, (P.10).

Ensino colaborativo e actividades em grupo.

- *Diferenciação pedagógica, com tarefas ajustadas.*
- *Uso de tecnologias assistivas quando possível, (P.8).*

Quanto ao tipo de avaliação que têm sido aplicadas aos alunos com NEE, os respondentes apresentam percepções divergentes tal como se pode observar nos relatos abaixo:

Através da avaliação contínua dos alunos, só activa diálogo e jogos para avaliação dessas crianças, faço uma prova personificada. Mas com o mesmo conteúdo, (P.4).

De princípio a avaliação é a mesma apenas dou mais tempo aos alunos com percepção lenta ou aos que tem alguma deficiência que o faz ser lento e nada mais, (P.10).

Eles têm tido a mesma avaliação, porém com mais tempo e mais esclarecimento e acompanhamento durante a realização da prova, (P.9).

Avaliações flexíveis, adaptadas às capacidades do aluno.

- Uso de observação contínua e registros qualitativos.
- Formas alternativas de demonstração do conhecimento, (P.7).

A avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência ou NEE, é contínua também dependendo do tipo de deficiência ou NEE, também aplico avaliação do caderno, testes escritos, (P.3).

P.5 " Através da avaliação contínua dos alunos, só activa diálogo e jogos para avaliação dessas crianças, faço uma prova personificada. Mas com o mesmo conteúdo.

De princípio a avaliação é a mesma apenas dou mais tempo aos alunos com percepção lenta ou aos que tem alguma deficiência que o faz ser lento e nada mais, (P.2).

Eles têm tido a mesma avaliação, porém com mais tempo e mais esclarecimento e acompanhamento durante a realização da prova, (P.1).

A avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência ou NEE, é contínua também dependendo do tipo de deficiência ou NEE, também aplico avaliação do caderno e testes escritos, (P.8).

Conforme se pode compreender a partir dos depoimentos dos respondentes, apesar dos professores lecionarem as mesmas turmas, os instrumentos de avaliação não são uniformes. Cada professor monta a sua avaliação em função da realidade concreta de cada turma.

De acordo com PEE (1998), a avaliação a ser aplicada ao aluno com deficiência precisa ser um processo, ocorrendo continuamente, e dando oportunidade de se medir diferentes dimensões do conhecimento, e se for necessário, utilizando diferentes recursos e estratégias.

Em harmonia com o PEE de 1998, Alves (2018) afirma que a avaliação, que é aplicada para os alunos sem deficiência, não pode ser a mesma destinada aos educandos com deficiência, pois estes requerem uma forma metodológica diferenciada, que favoreça sua capacidade intelectual, respeitando o tempo que estes alunos levam para construir os conteúdos que são trabalhados na sala de aula.

Por fim, os professores foram questionados acerca em termos de dificuldades de inclusão escolar de alunos com deficiência ou NEE, que estratégias o professor adota para superar as dificuldades com que se depara no processo da inclusão e do ensino-aprendizagem de alunos com deficiência ou NEE? Conforme se pode observar a partir dos depoimentos abaixo:

Em alguns casos, há crianças com NEE que não são devidamente atendidas, tanto pelo tipo de necessidade que apresentam quanto pela falta de conhecimento por parte do professor. Nem sempre conseguimos oferecer o suporte necessário a esses alunos, e muitas vezes eles são tratados da mesma forma que os demais, sem as adaptações que precisariam. Essa situação dificulta o processo de inclusão e o ensino-aprendizagem, evidenciando a necessidade de formação específica para os docentes e de recursos adequados para atender às particularidades de cada aluno, (P.2).

Busco mais informação e ajuda de novas estratégias de aprendizagem como jogos e brincadeiras, (P.10)

As estratégias aplicadas sempre foi de tratar os alunos ao mesmo nível ou da mesma forma, permitir que os alunos com deficiências e ou NEE participem activamente em todas actividades lectivas e extra-curriculares, (P.9).

Nas poucas vezes que tive este tipo de alunos não havia estratégia específica pois depende do tipo de deficiência. Casos de deficiência visual e auditiva os alunos são colocados a frente e acompanhando com um pouco mais de rigor para ver se o que escrevem reflecte o conteúdo real, (P.4).

Formação contínua do professor sobre inclusão, Trabalho em equipe com especialistas (psicopedagogos, terapeutas). Comunicação constante com família e alunos, (P.1).

Faço o acompanhamento ao aluno, dando uma assistência directa prestando mais atenção no lugar onde senta, como senta, se sente se bem e se consegue ou não assimilar a matéria (P.5).

Para a efectiva inclusão escolar de alunos com NEE quer nas turmas especiais quer regulares, os professores enfrentam dificuldades de vária ordem, visto que o processo da inclusão escolar vai para além da adopção de práticas pedagógicas, exigem recursos pedagógicos, infra-estruturas e recursos humanos altamente qualificados.

Silva (2011) afirma que existem dificuldades e limitações acerca da inclusão, de um lado estão os professores de ensino regular que relatam a dura realidade das condições de trabalho, o número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada e os limites da formação profissional, por outro lado, os pais que preferem manter seus filhos em instituições especializadas por receio da discriminação no ensino regular.

4.4 Descrição das respostas do gestor da Escola Primária Completa de Guebo

1. De que modo o gestor considera que os alunos com NEE inscritos na Escola Primária Completa de Guebo são inclusos no processo de ensino e aprendizagem?

G: No meu entendimento são incluídos no processo do ensino pois a escola disponibiliza alguns recursos didácticos e pedagógicos inclusivos. Além disso, os professores na medida do possível têm concebidos materiais didácticos que facilitam a inclusão bem como o uso das diferentes estratégias de ensino tendo em conta a natureza de cada deficiência existente na escola.

A partir da resposta acima, compreende-se que a inclusão escolar dos alunos com NEE ocorre por meio do uso dos recursos didácticos disponibilizados pela escola bem como os que são produzidos por próprios alunos.

O uso de vários tipos de recursos didácticos no processo de ensino e aprendizagem, designa-se de adaptações curriculares que segundo Martín, Gaspar e González (2003), são instrumentos de individualização do ensino, que devem ser produto de decisões pedagógicas subordinadas aos objectivos e âmbito no qual se instalam. Com isso, para adaptar um

currículo é necessário conhecer o aluno e suas peculiaridades, principalmente porque as adaptações curriculares consistem em estratégias de flexibilização curricular voltadas à construção do conhecimento.

2. A escola dispõe dos recursos ou meios pedagógicos-didáticos que facilitam a inclusão e o ensino-aprendizagem de alunos com NEE? Se sim, quais são? Se não, como ocorre o PEA destes alunos?

G. A escola dispõe de recurso como paredes falantes e os professores são capacitados anualmente em matérias de inclusão visando a facilitação da inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares da escola.

Diante da resposta acima, nota-se que foi destacado as paredes falantes como principal recurso que a escola tem. Teixeira (2013) afirma que se recorre as paredes falantes que facilitam ao aluno com NEE a entender a aula numa eventual dificuldade do professor em gesticular. Steinmache e Wiese (2010) referem que são utilizados os recursos didáticos por professores que acreditam que os mesmos facilitam o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, deficiência e limitação na qual o uso de recurso didático assume uma significância pois há uma dificuldade de contacto com o ambiente físico.

3. Que acções são desenvolvidas pelo gestor para a facilitação da inclusão e do ensino-aprendizagem de alunos com NEE

G. A principal acção consiste na capacitação regular do professor pois acredite que este é o actor principal da efectivação da inclusão escolar no ensino regular.

Analisando a resposta do entrevistado, se percebe que a escola investe na capacitação regular do professor por entender que no processo da inclusão escolar, o professor é o principal actor. Esta percepção coaduna com a abordagem de Mandlate (2012) na medida em que refere que não são as políticas que fazem a inclusão na sala de aula, senão o professor. Enquanto este actor não estiver preparado para encarar a diversidade dos alunos como ela é, não se pode alcançar inclusão nas escolas.

No mesmo entendimento, Carvalho (2004) aponta que não são as normas que estão no papel que incluem, no ensino regular, o aluno com NEE: são as boas práticas na sala de aula, a

atitude emancipadora do professor, o amor, carinho humano, a valorização da pessoa como ser humano igual a outro ser humano em todos os contextos da vida social.

4. Quais são as dificuldades que enfrenta no processo da inclusão e do ensino-aprendizagem de alunos com NEE inscritos na Escola Primária Completa de Guebo?

G. As dificuldades são várias, desde à aquisição de materiais didácticos que satisfaça a variedade de deficiência dos nos nossos alunos. Para além disso, os professores capacitados nem sempre demonstram a apropriação das competências didácticas e pedagógicas atinentes à inclusão escolar.

A partir da resposta acima, compreende-se que a falta de recursos didácticos e a problemática da capacitação regular dos professores em matéria da inclusão se afiguram como principais dificuldades enfrentadas pelos professores.

Alimo et al, (2018) indicam que muitos professores não têm uma formação adequada para lidar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, e que há uma escassez de recursos e equipamentos nas escolas para atender às suas necessidades. A falta de consciencialização e apoio da comunidade também é um obstáculo importante para a inclusão desses alunos.

Por seu turno, Nhapuala (2014) diz que a formação contínua dos professores não orienta para problemas muito concretos com os quais o professor se defrontará no seu quotidiano, o que significa não ser facilmente aplicável à aprendizagem daí decorrente.

5. Que estratégias a Escola adopta para ultrapassar as dificuldades com que se depara no processo da inclusão e do ensino-aprendizagem de alunos com NEE?

G. Uff, as estratégias consistem na contínua sensibilização da comunidade escolar, sobretudo os professores. Outra estratégia tem a ver com a busca de parcerias com instituições e organizações que trabalham, embora a sua materialização tem sido difícil.

A estratégia utilizada pela escola visando a ultrapassar as dificuldades enfrentadas pelos professores entendemos que ela se enquadra nas directrizes da declaração de Salamanca visto que se centra na busca de parcerias de instituições e organizações que operam na área da inclusão escolar.

UNESCO (1994, p.9), advoga que cabe ao director a responsabilidade de promover atitudes positivas e cooperativas entre a comunidade interna e externa da escola com relação à

educação inclusiva. Ainda segundo UNESCO (1994, P.9) compete ao director desenvolver uma gestão com procedimentos mais flexíveis, reaplicar recursos instrucionais, diversificar opções de aprendizagem, mobilizar auxílio individual, oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades.

6. O quê você acha que a Escola Primária Completa de Guebo, deveria ter ou fazer para favorecer a inclusão do aluno com NEE no ensino regular?

G. Melhoria das infra-estruturas como construção de rampas e casas de banho inclusivas, melhoria da formação do corpo docente e capacitação do pessoal técnico administrativo.

Diante das respostas acima apresentadas, a questão das infra-estruturas escolares não ser inclusivas como a falta de rampa, foi pôr nos observada durante a recolha de dados. O estudo de MEPT (2018) aponta que a questão da acessibilidade e do melhoramento das condições arquitetónicas das infra-estruturas escolares, ainda constitui um enorme desafio, pois as escolas da Província e Cidade de Maputo continuam a não obedecer os critérios de construção plasmados nos diferentes instrumentos que regulam a inclusão escolar no ensino regular.

O estudo constatou que no que tange a acessibilidade, ainda prevalece a inexistência de rampas que permitem a fácil locomoção das pessoas com deficiência. Igualmente notou-se que nos quartos de banho, a entrada que dá acesso directo à sanita, assim como o próprio modelo de sanita existente nas escolas visitadas pelo estudo, não permite que as pessoas com deficiência física (cadeirante) possam fazer o seu devido uso.

CAPÍTULO VI: CONCLUSÃO E SUGESTÕES

5.1. Conclusão

O presente trabalho visava compreender as percepções e práticas pedagógicas dos professores e gestores relativamente à inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Primária Completa de Guebo. Para o efeito, foram considerados três objectivos específicos, nomeadamente:

Descrição da forma como os professores procedem com a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Primária Completa de Guebo, Identificação dos recursos didácticos pedagógicos existentes na Escola Primária Completa de Guebo para a facilitação da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e Discussão das percepções dos professores e gestores da Escola Primária Completa de Guebo quanto às práticas pedagógicas aplicáveis na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

No que toca ao primeiro objectivo específico, conclui-se que as formas inclusivas adoptadas consistem na alocação de alunos com NEE em turmas regulares independentemente da gravidade da necessidade, deficiência ou limitação que o aluno possa ter. Durante a pesquisa, foi evidente o uso da estratégia da adaptação curricular como mecanismo de inclusão e satisfação de todos os alunos quer dos alunos com NEE quer dos alunos sem NEE.

No que toca ao segundo objectivo específico, na Escola Primária Completa de Guebo os recursos didácticos pedagógicos são múltiplos, mas não satisfazem as necessidades de aprendizagem dos alunos nela inscrita. Apesar disso, estes recursos se afiguram relevantes pois na escola não intérpretes de línguas de sinais, por isso os professores recorrem ao uso e criação de cartazes alfabeto em cartolina e pequenas palavras.

Quanto ao terceiro objectivo específico, conclui-se que os professores e gestores da Escola Primária Completa de Guebo, adoptam múltiplas práticas pedagógicas conducentes à inclusão escolar de alunos com NEE como forma de atender a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem presentes nos alunos. Os professores adequam as estratégias, métodos e formas de avaliação que se diferenciam um do outro, principalmente a oralidade, elaboração conjunta e trabalho em grupo.

5.2 Sugestões

- ✓ Constituição de turmas regulares ou especiais em função da gravidade da necessidade, deficiência ou limitação conforme preconizam a emblemática declaração de Salamanca de 1994 bem como a política nacional da educação e a lei que regula o sistema nacional da educação
- ✓ Aquisição de mais recursos didáticos para a satisfação de várias necessidades educativas especiais que se verificam nos alunos com Necessidades Educativas Especiais inscritos na Escola
- ✓ Formação e capacitação contínua com vista ao desenvolvimento de competências pedagógicas inclusivas para fazer face à problemática da inclusão escolar de alunos com NEE na escola

Referências bibliográficas

- Alves, A. M. (2018). *Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: análise de teses e dissertações brasileiras, (Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos).*
- Amaral, M. J.; Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo, estratégias de supervisão.* In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão* (89-122). Porto: Editora.
- Andrade, M. A. R & Baptista, M. das G. de A (2019) *Documentos oficiais de educação no Brasil e a teoria construtivista piagetiana.* RPGE– Revista on line de Política e
- Bairrão, R. J; Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais - Subsídios para o sistema de educação.* Lisboa: ECNE
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdos.* Lisboa: Edição Dom Quixote.
- Bavo, N. & Coelho, O (2021) *Ensino e aprendizagem do Português (L2/LE) por alunos surdos em Moçambique,* Revista Internacional em Língua Portuguesa - nº 40, Portugal DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.40/pp.119-140>
- Beira, J.; Vargas, S. & Gonçalo, C. (2015). *Gestão de qualidade do ensino básico em Moçambique: Um estudo em escolas primárias públicas.* Navús, Revista de Gestão e Tecnologia 5 (4) 65-77.
- Bowen, G. A. (2009) *Document analysis as a qualitative research method.* *Qualitative research Journal*, v. 9, n. 2, p. 27-40,.
- Cardoso, M. C. A. (2011). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos professores.* Lisboa: ISEC
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is".* Porto Alegre: Mediação
- Cellard, A. (2008) *A Análise Documental.* In: *Poupart, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis, RJ: Vozes. p. 295-316.
- Cerqueira, J. B. & Ferreira, E. M. B. (2000). *Recursos didáticos na educação especial.* Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 15, p. 1-6,. Disponível em:

<http://www.ibc.gov.br/revistas/210-edicao-15-abril-de-2000> Acesso em: 26 abr. 2025.

- Coelho, M. A. & Dutra, L. R. (2018) *Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: confronto entre teorias remotas com a teoria conectivista*. Caderno de Educação, ano 20 - n. 49, v.1, pp. 51-76.
- Coll, C. Martín, E. Mauri, T. Miras, M. Onrubias, J. Solé, I & Zabala, A (2001) *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a ação pedagógica*, (trad. José Carlos Eufrázio). Porto: Edições Asa,. 224 p. ISBN: 972-41-2523-0.
- Correia, L. M. (1997) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- Fernandes, C. H. (2015) *Práticas pedagógicas e inclusão escolar na educação básica: considerações*. Revista Cocar, Belém, PA, v. 9, n. 17, p. 97-111, jan.-jul.
- Ferreira; S, Antónia R. G. da S & Luís C. F (2019) *Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões*, trabalho_completo_ev200_md1_id5110_tb6384_27102024215752.pdf
- Fonseca, J. J. S. (2002) *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC,. Apostila.
- Franco, M, A. D. R. S. (2016) *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]., v. 97, n. 247 [Acesso em: 19 Setembro 2022], pp. 534-551. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- Franco, M. A. M. (2015) *Formação docente, ensino e aprendizagem em contexto de inclusão*. In: *Práticas pedagógicas em contexto de inclusão: Situações de sala de aula*. Jundiaí, SP: Paco
- Freitas, P. R. D. (2014) *O papel da gestão escolar na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais*. (Monografia de Especialização). Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação. Universidade de Brasília, Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9229/1/2014_PatriciaRamosDeFreitas.pdf. Acesso em 27 ago. 2025
- Giddens, A. (1985) *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 458p.
- Gil, A. C. (2010) *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. (5ª ed). São Paulo: Atlas

- Gomes, C. e Santos, D. (2020) *Tecnologia na educação inclusiva: promovendo o engajamento dos alunos com deficiência*. Revista Educação e Tecnologia, v. 10, n. 1, p.45-58
- Hansen, J. H. (2011). *Limits to inclusion. International Journal of Inclusive Education*, [S.L], v. 16, n. 1, p. 89-98, abr. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603111003671632>
- Houaiss, A., & Vilar, M. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua portuguesa*, ISBN Libâneo, J.C (2008) *Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, (32), 168-178, - ISSN: 1676-2584. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf . Acessado em 15 de fev de 2025.
- Libâneo, J. C. (2008) *Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, (32), 168-178, dez. 2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf . Acessado em 15 de Fev de 2025.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 2ª ed. São Paulo – EPU.
- Lustosa, F. G. & Melo, C. M. (2018) *Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: A gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade*. In: Práticas pedagógicas em contexto de inclusão: Situações de sala de aula. Jundiaí, SP: Paco
- Majoko, T. (2019) *Inclusion of Children With Disabilities in Physical Education in Zimbabwean Primary Schools*. Sage Open, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 1-16, DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440188203>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244018820387>. Acesso em: 01 Junho. 2025.
- Mangumbule, J. C. (2015). *Concepção de Professores sobre Educação Inclusiva e sua influência no atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais por Deficiência da EPC de Matola Gare (1998-2009)*”. In: Ussene, C. & Simbine, L. S., *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão (Orgs)*, Educar-UP, Maputo, Setembro, pp. 91-100

- Martín, V. G; Gaspar, J. M; González, J. P & Sánchez, P (2003) *O Acesso ao Currículo: Adaptações curriculares*. In: Martín, M B; Bueno, S T (Coord.). Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos. Tradução Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Editora Santos, p. 263-292
- Martins, R & Almeida, S. (2018). *Diferenciação do ensino: estratégias para atender às necessidades individuais dos alunos na sala de aula inclusiva*. Cadernos de Educação Especial, v. 35, n. 4, p. 112-125
- Moçambique (1992) Lei n.º 6/92 de 6 de Maio (Reajusta o quadro geral do sistema educativo e adequa as disposições contidas na Lei 4/83, às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo)
- Moçambique (1995). *Assegura o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e melhorara os níveis e tipos de ensino*. Maputo.
- Moçambique (1999). *Plano Estratégico da Educação e Cultura (1999-2003)*. Combater a Exclusão, Renovar a Escola. Maputo: MINED
- Moçambique (2012). *Plano Estratégico da Educação (2012-2016)*. Vamos aprender! Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento. Maputo: MINED
- Moçambique (2017) *Estratégia Para a Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência 2018-2027*. Departamento de educação especial. Maputo: MINEDH
- Moçambique (2020-2029). *Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade*: Maputo: MINED
- Neves, J. L. (1996). *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades*. Caderno de Pesquisas em Administração, 1(3).
- Nguenha, A. M. (2018) *Análise dos desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de educação inclusiva – caso da Escola Primária Completa Kurhula (2017-2018)*, Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade Eduardo Mondlane, em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação.

- Nhamposse, A. (2019). *Educação Inclusiva: uma reflexão sobre a formação do formador do ensino básico para necessidades educativas especiais*. In: Ussene, C. & Simbine, L. S., (Org.). *Necessidades educativas especiais: acesso, igualdade e inclusão* (Org.), Educar-UP, Maputo, Setembro.
- Orrico, H., Canejo, E., & Fogli, B. (2007). *Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares*. in Glat, *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar* (116–136) Letras.
- Paim, C. M. C. (2002) *Integração escolar do aluno com cegueira: da integração a acção*. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia
- Pimenta, C. A., & José, C. O. (2016). *A gestão escolar no contexto da massificação do ensino: a percepção de directoras (es) de escolas públicas em meio à diversidade de crianças e jovens*. *Revista Ensino Interdisciplinar*, 1-18.
- Sage, D. D. (1999) *Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo*. In: Stainback, S; Stainback W (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.129-141.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lúcio, M. D. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. (5ª ed.). Editora Porto Alegre.
- Richardson, R. J. (2009) *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3ª Edição). São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, D. (2003), *Perspectiva sobre a inclusão, da educação a sociedade*. Porto Editora.
- Sanches, I. (2005) *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, n. 1, p.127-142
- Santos, J, C. F. (2008) *O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa*. [Consult. Set. 2025]. Disponível na Internet: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/aprendizagensig/index.php?pagina=0>
- Silva, M. do R. (2011) *Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva*. Brasília.
- Sousa, H. M. R. C (2009) *Percepção Humana na Visualização de Informação Crítica* H, universidade de porto, https://web.fe.up.pt/~tavares/downloads/publications/teses/TeseMSc_HugoSousa.pdf

- Triviños, A. N. S. (2010) *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, p. 175.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca, sobre princípios e práticas*. Salamanca, Espanha, 710 Junho de 1994.
- Veiga, L. C. L. (2014). *O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. (Monografia), Universidade de Brasília, Brasília (DF). Curso de Especialização em Gestão Escolar, Julho
- Vergara, S. C. (2005) *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas

Anexo



Faculdade de Educação

Exmo. Senhor Director
Escola Primária Completa de Guebo
Distrito Municipal KaMubukuana

N.Ref¹⁹⁰⁴ /FACED/25

Maputo, 08 de Dezembro de 2025

Assunto: **CREDECIAL**

Para ser apresentada na Escola Primária Completa de Guebo – Distrito Municipal KaMubukuana, declara-se que **Cheila Jorge Macamo**, é estudante do curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, pretende colher dados na Escola onde V.Excia dirige, com a finalidade de elaboração do Trabalho de conclusão do curso, como parte do cumprimento do Plano Curricular.

Sem outro assunto, aproveitamos a ocasião para endereçar a V. Excia. os nossos melhores cumprimentos.

O Director da Faculdade

Prof. Doutor Xavier Justino Mutanga

(Prof. Auxiliar)



Apêndices

Apêndice 1 Guião de Entrevista dos professores

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

II Secção

1. Como tem procedido com inclusão escolar de alunos com NEE nas turmas regulares da Escola Primária Completa de Guebo?
2. Que estratégias e métodos de ensino tem adoptado para que os alunos com NEE se sintam incluídos nas turmas regulares da Escola Primária Completa de Guebo?
3. Em termos de recursos didácticos -pedagógicos, que material existem ao nível da escola ou que sejam da inovação do professor com vista a inclusão escolar dos alunos com NEE inscritos na Escola Primária Completa de Guebo?
4. Como tem sido a avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE inscritos na Escola Primária Completa de Guebo?
5. Em termos de dificuldades, como tem encarado as dificuldades que surgem no processo da inclusão e do ensino-aprendizagem de alunos com NEE inscritos na Escola Primária Completa de Guebo?
6. Que estratégias o professor adopta para superar as dificuldades com que se depara no processo da inclusão e do ensino-aprendizagem de alunos com NEE inscritos na Escola Primária Completa de Guebo?
7. O quê você acha que a Escola Primária Completa de Guebo, deveria ter ou fazer para favorecer a inclusão do aluno com NEE no ensino regular?

Apêndice 1 Guião de Entrevista dos gestores

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

II Secção

1. De que modo o gestor considera que os alunos com alunos com NEE inscritos na Escola Primária Completa de Guebo são inclusos no processo de ensino e aprendizagem?
2. A escola dispõe dos recursos ou meios pedagógicos-didáticos que facilitam a inclusão e o ensino-aprendizagem de alunos com NEE? Se sim, quais são? Se não, como ocorre o PEA destes alunos?
3. Que acções são desenvolvidas pelo gestor para a facilitação da inclusão e do ensino-aprendizagem de alunos com NEE
4. Quais são as dificuldades que enfrenta no processo da inclusão e do ensino-aprendizagem de alunos com NEE inscritos na Escola Primária Completa de Guebo?
5. Que estratégias a Escola adopta para ultrapassar as dificuldades com que se depara no processo da inclusão e do ensino-aprendizagem de alunos com NEE?
6. O quê você acha que a Escola Primária Completa de Guebo, deveria ter ou fazer para favorecer a inclusão do aluno com NEE no ensino regular?