

UNIVERSIDADE POLITÉCNICA

A POLITÉCNICA

INSTITUTO SUPERIOR ABERTO - ISA

**A Importância da Inclusão Escolar na Educação Primária:
Caso da 4ª Classe na EP1ºe 2º de Guetsemane (2018 2020)**

Laura Eugénio Machava

Xai-Xai

2021

Laura Eugénio Machava

**A Importância da Inclusão Escolar na Educação Primária: Caso da 4ª Classe na Escola
Primaria do 1º e 2º grau de Guetsemane (2018 2020)**

Monografia Científica a ser apresentada no
Instituto Superior Aberto-ISA como
requisito Parcial para a obtenção do Grau
de Licenciatura em Ciências de Educação.

Tutor: MsC. Eugénio Francisco Chirime

Xa-Xai,

2021

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha família, em especial para meus filhos Edmilson Ernesto Macuácuá;
Deenf Ernesto Macuácuá e meu esposo Ernesto Macuácuá.

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus que me protegeu durante a minha formação e a Instituto Superior Aberta-ISA, por me ter concedido a formação.

Ao meu Tutor em particular MSc. Eugénio Chirime por ter concedido a orientação desta investigação. E pelo incentivo, orientações e sugestões, fundamentais para a realização deste estudo.

E vai o meu agradecimento à todos os meus docentes desde o primeiro ano 2017 até ao quarto ano 2020, pela gentileza que tiveram de me conduzir num bom caminho e condignamente; Por ter proporcionado um enriquecimento pessoal decisivo na construção do pensamento deste estudo.

Agradeço aos professores; director, membros e encarregados de educação da Escola Primária de 1º e 2º Graus de Guetsemane, pela boa colaboração que houve no fornecimento de dados durante entrevista.

Agradeço toda minha família, em especial para meus irmãos António e Sérgio Machava que me acolhera durante os quatro anos de formação;

Ao meu marido que sempre esteve presente dando apoio, força, incentivo e por ter entendido a minha ausência em vários momentos durante os quatro anos de formação.

Aos meus colegas do curso e irmãos/irmãs que conviveram comigo e partilharam os momentos de alegria de aflição.

Vai também o meu agradecimento à todos aqueles que directa ou indirectamente e moral ou materialmente contribuíram para o sucesso da minha formação e do presente trabalho.

Declaração De Honra

Declaro por minha honra que esta monografia científica, é resultado da minha investigação no âmbito de ser um dos requisitos para obtenção do grau académico de licenciatura em Ciências de Educação o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, e na bibliografia final.

Declaro ainda, que este trabalho nunca foi apresentado em nenhuma instituição do ensino superior com objectivo de obtenção de qualquer grau académico.

Xai-Xai, Maio de 2021

A autora

(Laura Eugénio Machava)

Lista De Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

CFP – Centro de formação dos Professores

DA – Dificuldades na Aprendizagem

EI – Educação Inclusiva

EP 1 e 2 – Escola Primaria do 1º e 2º Graus

H – hipóteses

IFP – Instituto de formação dos Professores

ISA – Instituto Superior Aberta

MINEDH – Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

MINED - Ministério de educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONG – Organização Não-Governamentais

PEA – Processo de Ensino –Aprendizagem

PNE – Política Nacional de Educação

SNE – Sistema Nacional de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

Resumo

Este trabalho foi realizado na escola Primária do 1º e 2º Graus de Guetsemane com objectivo de Compreender a importância da inclusão Escolar na Educação Primária na EP1 e 2 de Guetsemane. Terminado, percebemos que a maioria dos entrevistados entende que a EI tem em vista combater a exclusão e promover escolas para todos, assim como a integração de crianças com NEE em escolas normais. Alguns encarregados dos alunos com NEE reconhecem que a escola reúne condições para favorecer um ensino adequado aos seus educandos, pois consegue aplicar algumas estratégias que os levem a aprender no contexto da sua especificidade. Estudos revelam que a implementação da política da EI encontra limites e dificuldades relativas à falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência. Neste âmbito, foi feita a recolha e discussão de dados através das revisões bibliográficas, documentais, observação e entrevista para professores, directora escola, membro do conselho da escola e encarregados de educação de alguns alunos da escola, das quais nos permitiram discutir termos básicos do tema. Através dos mesmos foi possível compreender o que está sendo feito, e o que devia ser feito na escola. A pesquisa contempla ainda Fundamentação teórica como: os desafios da comunidade escolar para a aprendizagem dos alunos com NEE; Dificuldades de aprendizagem; Necessidades educativas especiais; Métodos a aplicar na educação inclusiva dos alunos com NEE; Conceito de educação inclusiva; Contexto da Política de Educação Inclusiva; Diferenças entre exclusão, segregação, integração e inclusão; Diferenças entre integração e inclusão; e os desafios na implementação da Educação inclusiva em Moçambique. Os resultados da pesquisa indicam que a inclusão é responsabilidade de toda a comunidade educativa, desde o governo, professor, professor de educação especial, psicólogos, pais e alunos com e sem NEE.

Palavras - chave: Inclusão; Inclusão Escolar; Educação Primária;

Índice de tabelas, Gráficos e Figuras

Índice de tabela

Tabela 1: População Pesquisada.....25

Índice de figuras

Figuras 1: uma conversa com alunos na sala de aulas da EP1 e 2 de Guetsemane.....27

Figura 2: salas de aulas da EP1e 2 de guetsemane.....27

Figura 3: entrevista com professores, director e membro de conselho da escola.....33

Figura 4: encarregada de educação de uma educando34

Índice de gráficos

Gráfico 1: conceito de Educação Inclusiva.....29

Gráfico 2: Os objectivos que se pretende alcançar ao implementar a educação inclusiva.....30

Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos	ii
Declaração De Honra.....	iii
Lista De Abreviaturas, Siglas e Acrónimos.....	iv
Resumo	v
Palavras - chave: Inclusão; Inclusão Escolar; Educação Primária;	v
Índice de tabelas, Gráficos e Figuras	vi
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Delimitação do tema	2
1.2 Problematização de investigação	2
1.3 Justificativa	3
1.4 Objectivos	4
1.4.1 Geral.....	4
1.4.2 Especifico.....	4
1.5 Hipóteses de investigação	4
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	5
2.1 Os desafios da comunidade escolar para a aprendizagem dos alunos com NEE.....	5
2.2. Dificuldades de aprendizagem.....	7
2.3. Necessidades educativas especiais.....	8
2.4. Métodos a aplicar na educação inclusiva dos alunos com NEE	9
2.5. Conceito de educação inclusiva.....	11
2.6. Contexto da Política de Educação Inclusiva.....	13
2.7. Diferenças entre exclusão, segregação, integração e inclusão.....	14
2.7.1. Diferenças entre integração e inclusão	16
2.8. Os desafios na implementação da Educação inclusiva em Moçambique	19
3. CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	22
3.1. Tipo de investigação	22
3.2 Técnicas de Pesquisa.....	23
<i>A observação directa</i>	23
<i>Questionário</i>	23

3.3. População pesquisada	24
3.4. Resultados esperados	25
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	26
4.1. Condições Das Salas De Aulas	26
<i>Figuras 1: uma conversa com alunos na sala de aulas da EP1 e 2 de Guetsemane.</i>	27
4.2. Análise das entrevistas com professores e gestores da escola em estudo.....	28
4.3. Entrevista para Pais encarregados de educação da escola Primaria 1º e 2º Graus de Guetsemane	33
4.4 Conclusão.....	35
4.5 Sugestões.....	36
5. Bibliografia	37

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho fala da *Importância da Inclusão Escolar na educação primária. Caso da 4ª Classe na Escola Primaria do 1º e 2º grau de Guetsemane*”, com objectivo de compreender o seu processo, importância e algumas condições para aplicação da inclusão na educação. Temos como os objectivos específicos de caracterizar o contexto da implementação da educação inclusiva na EP1 e 2; Identificar as estratégias de como trabalhar com Educandos com Necessidades educativas especiais; e por fim explicar a importância da inclusão na educação Primaria na 4ª classe no período de 2018 2020.

Para elaboração deste trabalho baseamos em consultas bibliográficas e documental aliado as técnicas de observação e entrevista aos responsáveis da Escola, através do qual percebeu-se a importância da inclusiva na educação primária, para os alunos com necessidades educativas especiais.

O presente trabalho encontra-se estrutura em três partes, sendo: primeira parte referente a introdução, onde incluímos todos elementos textuais, a segunda sendo da revisão da literatura, onde realizamos um enquadramento teórico, acerca dos desafios da comunidade escolar para a aprendizagem dos alunos com NEE; Dificuldades de aprendizagem; Necessidades educativas especiais; Métodos a aplicar na educação inclusiva dos alunos com NEE; Conceito de educação inclusiva; Contexto da Política de Educação Inclusiva; Diferenças entre exclusão, segregação, integração e inclusão; Diferenças entre integração e inclusão; e Os desafios na implementação da Educação inclusiva em Moçambique. E por fim terceira parte da apresentação e discussão dos resultados, nesta fase sempre apresentamos as análises das nossas entrevistas, questionário e observação. E, finalmente, as conclusões e sugestões acompanhadas pelas referências bibliográficas.

1.1 Delimitação do tema

A pesquisa versa-se sobre “*A Importância da Inclusão Escolar na educação primária. Caso da 4ª Classe na Escola Primária do 1º e 2º grau de Guetsemane no período de 2018-2020*”. O estudo será realizado na escola acima referenciada no distrito de Chibuto na província de Gaza.

1.2 Problematização de investigação

A inclusão escolar é um fenómeno político e social, incontornável na actualidade do sistema educativo nacional e internacional.

Estudos realizados em Moçambique, com destaque para o de Chambal (2007), reconhecem que a inclusão escolar resume-se às crianças com deficiência. A existência de divergências na compreensão da política de EI (educação inclusiva), pode gerar desarticulação entre aqueles que desenham e os que aplicam essa política, sobretudo no processo de reestruturação da escola para atender a essa realidade.

Nessa perspectiva, mesmo que exista esforço de inclusão de crianças com deficiência, prevalece a preocupação referente a condições materiais, humanas e metodológicas para atender às necessidades educativas dessas crianças (ROSC, 2014).

Assim, aceitar a existência de escolas inclusivas implica assumir a reestruturação das escolas regulares para também atenderem as situações da diversidade, posição que, na prática, constitui um desafio para os gestores escolares que actuam no dia-a-dia da escola moçambicana, em geral, e da Escola Primária do 1º e 2º grau de Guetsemane, em particular.

Portanto, o acolhimento a todos de forma a usufruir de uma educação igual é um direito e deve favorecer o crescimento e desenvolvimento de cada um na sua condição, o que implica a reestruturação da escola para atender a essa realidade. Por isso, compreender a importância da inclusão na educação primária.

No entanto, na Escola Primária do 1º e 2º grau de Guetsemane, constatou-se que a escola não foi reestruturada para responder à demanda dos alunos com NEE, como recomenda a Declaração de Salamanca (1994), que as crianças e jovens com necessidades devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança. Com efeito, não possui condições materiais e humanas que apontem para a existência de alunos com esta necessidade. Facto que traduz este dado é que a falta de materiais didácticos que suportem a presença de crianças com NEE demonstra a divergência entre a vontade política e a prática no contexto real de trabalho. Em adição a esta situação, os professores não estão preparados para a

aplicação de metodologias e técnicas que promovam a realização da inclusão, e os pais ou encarregados de educação não estão sensibilizados ao acompanhamento dos seus educandos. No entanto, uma escola inclusiva pressupõe uma prática centrada na comunidade, livre de barreiras de natureza arquitectónica ou curricular, mas promotora de colaboração e de equidade (Rodrigues, 2006).

Perante este cenário surgem a seguinte questão de pesquisa:

Ate que ponto o problema de inclusão escolar afecta todas as escolas e todo o sistema nacional?

1.3 Justificativa

Este trabalho, tem a particularidade de compreender a importância da inclusão na educação primária no caso da 4a classe na EPI e 2 de Guetsemane. Assim, a EI reveste-se de grande importância pela sua actualidade e relevância, isso por um lado. Por outro, os estudos realizados na área que se debruçam sobre a importância da inclusão primária são escassos em Moçambique, por tratar-se de temas recentes. Assim, este estudo pretende:

Fornecer à comunidade escolar e à sociedade uma base de reflexão e debate sobre a importância da inclusão primária.

No contexto académico, contribuir na promoção e enriquecimento do debate teórico sobre o tema e fornecer linhas de pesquisa assim como informar estudos futuros relativamente ao tema.

Providenciar propostas válidas ao MINEDH no tocante à EI de forma a aprimorar as acções relacionadas à preparação dos gestores, e dotá-los de métodos e estratégias que favoreçam o avanço efectivo da prática; assim como prover as escolas de materiais que permitam a verdadeira inclusão, monitorar e avaliar os resultados que se alcançam com a inclusão.

Entretanto, para a construção de uma escola efectivamente inclusiva, é fundamental que haja um processo de resignificação de concepções e práticas no ambiente escolar, no qual os educadores e os que estão em formação, passem a compreender a diferença humana em sua complexidade.

Finalmente, a pesquisa torna se relevante para a comunidade académica uma vez que no final servirá de instrumento de consulta para os estudantes que pretenderem fazer o estudo na mesma linha de pesquisa. Para além de sanar as dificuldades que os sectores de educação por exemplo tem enfrentado.

1.4 Objectivos

1.4.1 Geral

- ✓ Compreender o processo da inclusão Escolar na Educação Primária na EP1 e 2.

1.4.2 Especifico

- ✓ Caracterizar o contexto da implementação da educação inclusiva na EP1 e 2;
- ✓ Identificar que estratégias usam para trabalhar com Educandos com Necessidades educativa especiais;
- ✓ Usar os resultados desta pesquisa para divulgar novas práticas naquilo que a escola estiver a fazer bem.
- ✓ Sugerir melhoramentos no tratamento das questões da inclusão Escolar na educação Primária na 4ª classe;

1.5 Hipóteses de investigação

Constituem respostas hipotéticas a questão previamente levantada, as seguintes:

- ✓ H0 a EP1 e 2 de Guetsemane, apesar das suas condições difíceis, faz um esforço para aplicar política da inclusão Escolar na educação das crianças da 4ª classe;
- ✓ H1A EP1 e 2 de Guetsemane não se esforçam por aplicar política da inclusão Escolar na educação das crianças da 4ª classe;

2. REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo constitui a base teórica do presente trabalho e tem como objectivo discutir diversos autores sobre o tema em estudo, assim, apresenta os conceitos-chave da pesquisa, nomeadamente: desafios, educação inclusiva, dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais. O capítulo é importante porque auxilia a clarificação dos diversos conceitos e termos que são abordados ao longo do trabalho, daí a sua relação com as diferentes partes do estudo.

2.1 Os desafios da comunidade escolar para a aprendizagem dos alunos com NEE

A comunidade escolar desempenha papel fundamental para a aprendizagem dos alunos com NEE. Gadotti (2010) perspectiva a educação de qualidade a partir de todos os intervenientes: professores, alunos e pais, de tal forma que se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade for ruim, não existirá educação de qualidade. Assim, cada um dos intervenientes deve realizar tarefas próprias do seu campo de actuação a saber:

a) O papel dos gestores para a aprendizagem dos alunos com NEE

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. 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 (Beira, Vargas & Gonçalo, 2015).

Embora se reconheça a importância do gestor na realização dos objectivos da educação, Duarte e Dias, (2016, p.15)" afirmam que a escola moçambicana é afectada pela falta de uma gestão escolar eficiente, e conseqüentemente a falta de controlo da escola e do seu funcionamento; a fraca preparação e acompanhamento dos professores em sala de aula".

O desempenho do papel que cabe ao gestor requer um nível de formação que o habilite para tal. A falta de formação contrária o pensamento que considera consensual que uma melhor gestão da escola é a chave para o melhor desempenho dos alunos, dos professores, e para uma profícua relação com os pais, encarregados de educação e a comunidade (MINED, 2012).

Assim, a boa gestão implica a capacidade de mobilizar a participação de todos os intervenientes na participação activa, na tomada de decisões e no acompanhamento da aprendizagem pelos pais

e encarregados de educação e no investimento para a formação e capacitação dos professores, portanto, de um aperfeiçoamento contínuo dos professores.

b) O processo de formação do professor para atender às NEE

A formação de professores constitui a base para uma educação de qualidade. O professor é uma peça fundamental para a aprendizagem efectiva ou de qualidade do aluno, de forma a realizar os objectivos da inclusão. Duarte e Dias (2016) consideram que embora a melhoria da qualidade da educação não se resume apenas a essa realidade, a variável formação do professor tem sido considerada como sendo a mais importante, na análise da qualidade de educação.

Porém, a realidade moçambicana denota por um lado, que a qualidade é prejudicada pela expansão explosiva da rede escolar, um nível insuficiente de investimentos, sobretudo na área de formação de professores, aquisição e distribuição de livros e materiais didácticos, a contratação de candidatos não qualificados devido à escassez dos recursos financeiros, situação que aliada à superlotação das turmas traduz-se numa profunda degradação das condições de trabalho dos professores (MINED, 2012). Por outro, mostra que em Moçambique a formação de professores para a educação básica não é feita em nível superior e em cursos de licenciatura, salvo raras situações em que o próprio professor investe na sua formação superior" (Júnior 2012).

Essa situação limita a actuação do professor, pois para que os alunos aprendam efectivamente é necessário acompanhá-los, observá-los de perto, conhecê-los, compreender suas diferenças, demonstrar interesse por eles, conhecer suas dificuldades, incentivar suas potencialidades traçar linhas teóricas e metodológicas mais adequadas à realidade de cada aluno (Ribeiro, Ribeiro & Gusmão 2004;).

Em Moçambique, o que afecta o processo de ensino aprendizagem é a incapacidade de os professores dar assistência aos seus alunos devido à superlotação das turmas (Lobo & Ginja, 2011). Para acomodar a situação de alunos com NEE, Bule (2013) defende a necessidade de integração de disciplinas sobre NEE nos centros de formação de professores (CFP's) e Institutos de formação de professores (IFP's). No entanto, Nhapuala (2014) reconhece que embora estejam plasmadas nos programas de IFP's, a carga horária é insignificante.

Portanto, as realidades apresentadas a partir dos autores mostram que de forma geral a formação adquirida pelos candidatos a professores nos CFP's e IFP's é insuficiente para conduzirem um processo que promova a qualidade de educação e uma efectiva inclusão dos alunos com NEE

devido ao reduzido tempo de formação, não obstante a fraqueza dos programas de formação, o que tem consequências directas na falta de competências dos seus alunos, daí a necessidade de apostar na formação docente como uma aprendizagem profissional ao longo da vida, pois o ‘saber docente’ se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho (Martins, Giroto & Souza, 2013). A ausência de formação coloca o professor em desvantagem em relação às tarefas a realizar em vista à inclusão.

c) Responsabilidade dos pais e encarregados na educação dos alunos com NEE

Embora não ocupem a função de professores, os pais e encarregados de educação dos alunos constituem um factor de sucesso para a aprendizagem dos seus educandos, pois a eles cabe o papel de acompanhar, encorajar e apoiar nas diferentes tarefas. Ademais, o afecto constitui a base que proporciona a segurança das crianças na aprendizagem, daí que a sua ausência pode criar distúrbios, como se refere Pinto e Fernandes (2015), bem como Rueda e Sisto (2006).

A realização dos objectivos da aprendizagem depende da articulação entre todos os actores, pois as decisões a tomar, sobretudo no que diz respeito aos currículos específicos individuais, devem ser efectivamente partilhadas por todos os intervenientes, já que pela natureza são sérias e difíceis, e requerem também a intervenção de técnicos, pais e auxiliares de acção educativa (Cardoso, 2011).

Apesar do papel que devem desempenhar os pais e encarregados de educação na aprendizagem dos seus filhos são poucos os que assumem essa responsabilidade. A sua ausência na vida escolar dos filhos e/ou educandos aumenta os desafios da realização da EI e aprofunda as dificuldades de aprendizagem (DA), de que a seguir se ocupa o trabalho.

Portanto, é tarefa dos pais colaborar juntamente com a escola no acompanhamento aos seus filhos fornecendo a informação necessária, assim como apoio nas tarefas escolares para que a aprendizagem contribua para o sucesso desejado. Por isso, a falta da conexão entre os diferentes intervenientes, cria desafios que afectam a comunidade escolar.

2.2. Dificuldades de aprendizagem

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

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

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

Portanto, uma pessoa com DA exime-se de participar em diferentes actividades, seja ao nível da convivência, seja de aprendizagem ou o que implica o uso da memória, da reflexão ou tarefas consideradas complexas. Os factores afectivos e motivacionais têm relação com o rendimento do aluno, de tal modo que a estabilidade emocional, afectiva e relacional com a família aumentam as possibilidades de aprendizagem e bom rendimento escolar. Neste sentido, é muito importante o conhecimento dos alunos, a sua história familiar por parte dos professores e a relação entre os diversos intervenientes para o sucesso da educação e da EI, em particular.

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

2.3. Necessidades educativas especiais

De acordo com o Instituto Superior de Ciências (2013) e com MEC (2012), o conceito de NEE surge pela primeira vez, em 1978, com o relatório “*Warnock*”, e refere-se ao ensino ministrado em classes especiais ou unidades de ensino para crianças com determinado tipo de deficiência. Embora se refira a esse período do seu surgimento, o MEC (2012) reconhece que foi adoptado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e passou a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Portanto, as NEE englobam não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, apresentam dificuldades específicas de aprendizagem (Instituto Superior de Ciências, 2013).

Embora não exista consenso na delimitação do conceito de NEE, todas as classificações estão ligadas a problemas que afectam a aprendizagem escolar do aluno e que exigem recursos educativos diferentes bem como acessos especiais ao currículo (Cunha, 2006).

Os alunos com NEE são todos aqueles que necessitam de apoio educativo especial no seu percurso escolar. Para o sucesso desses alunos, destaca-se a necessidade de uma atenção especial por parte dos pais que devem tomar uma parte no processo de acompanhamento aos seus educandos. Para que tal aconteça, devem ser aconselhados, encorajados e apoiados no atendimento às necessidades especiais dos seus educandos. Os professores, por sua vez, devem receber suporte adicional no tocante à sua área após a formação inicial.

É reconhecendo que estas crianças requerem maior apoio e atenção que a sua educação deve abranger uma multiplicidade de recursos para que cada um na sua individualidade usufrua da possibilidade de aprendizagem adequada à sua necessidade.

2.4. Métodos a aplicar na educação inclusiva dos alunos com NEE

Os métodos de ensino são as acções do professor através das quais se organizam as actividades do PEA e dos alunos com vista ao alcance dos objectivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico (Libâneo, 2013,p. 167).

Através da aplicação de diversas estratégias, o professor conduz a aula de forma a alcançar os objectivos. Às vezes, a aplicação de um determinado tipo de recurso didáctico atinge os objectivos educacionais propostos em uma dada situação e não em outra (Silva, Soares, Alves & Santos, 2012). Neste contexto, na educação inclusiva recomenda-se o uso de métodos que favoreçam a inclusão e a aprendizagem conforme a condição de cada um.

Cardoso (2011) refere que a actuação do professor na perspectiva da inclusão deve contribuir para eliminar a competitividade. Nesse sentido, a heterogeneidade da turma deve ser vista como um factor a explorar, por isso a necessidade de conhecer muito bem os seus alunos do ponto de vista pessoal e sociocultural, de forma a valorizar essas características no trabalho com eles. Também deve ter conhecimentos pedagógicos que lhe permitam criar instrumentos de diferenciação pedagógica que se adequem à aprendizagem nas diversas ocasiões (Santos & Rodrigues, 2014).

Santos e Rodrigues (2014) apontam a monitoria, o trabalho em grupo e os jogos, que estes representam um importante instrumento de socialização e cognição.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005), considera como factores que contribuem para a inclusão os seguintes:

- a) Ensino Cooperativo, que Cardoso (2011) designa *trabalho cooperativo*, apoiando-se no facto de que os professores precisam do apoio mútuo e do de fora da instituição. O trabalho cooperativo privilegia a cooperação em vez da competição, aspecto que contribui para melhor desempenho, favorece-se a interacção positiva entre os alunos e desenvolvem-se competências sociais.
- b) Aprendizagem Cooperativa, designada por Cardoso (2011) *aprendizagem de pares*, os alunos ajudam-se mutuamente, através da constituição de grupos flexíveis, o que beneficia a aprendizagem conjunta, pois o aluno que explica ao outro retém melhor e as necessidades do aluno que está a aprender são melhor respondidas por um par cujo nível de compreensão está ligeiramente acima do seu próprio nível.
- c) Resolução Cooperativa de problemas- consiste numa abordagem sistemática do comportamento indesejável na sala de aula. Inclui a definição de regras claras de sala de aula acordadas por todos os alunos, a par de incentivos e de sanções para os comportamentos. Tem como vantagem diminuir a quantidade e a intensidade dos distúrbios durante as aulas.
- d) Grupo heterogéneo- refere-se à organização de contextos educativos onde alunos com a mesma idade e com diferentes níveis de capacidades permanecem juntos na mesma turma. Tem vantagens para o nível cognitivo e sócio emocional e desenvolve atitudes positivas para alunos e professores face às crianças com NEE.
- e) Ensino Cooperativo Eficaz- tem como base a supervisão, a concepção, a avaliação e as expectativas elevadas e preconiza um enquadramento curricular comum com todos os alunos.
- f) Ensino por Áreas Curriculares – a organização do currículo muda drasticamente. Os alunos permanecem numa área comum, constituída por 2 ou 3 salas, onde tem lugar quase todo o ensino. Uma pequena equipa de professores é responsável pelo ensino por áreas curriculares.
- g) Estratégias Alternativas de Aprendizagem – tem como propósito ensinar aos alunos a aprender e a resolver problemas.

Portanto, o uso dos métodos diferenciados é indispensável para o alcance dos objectivos da inclusão. No entanto, reconhece-se que sua aplicação depende do nível de formação que o professor possui, que lhe confere conhecimentos de formas de agir diante da diversidade da sala de aula. Porém, constitui desafio se considerar que Moçambique não possui sólidos programas de formação de professores primários que os capacitem para a diversidade de metodologias no âmbito da educação inclusiva.

2.5. Conceito de educação inclusiva

A EI constitui uma política cujo conceito é diversificado. No entanto, prevê a reestruturação da escola para a integração da diversidade física, social e cultural do ser humano.

A definição mais simples é apresentada por Silva (2011), que entende a EI não só como processo de inclusão dos portadores de NEE ou de distúrbios de aprendizagem na escola regular, mas sobretudo a inclusão de todas as diferenças.

Para Stubbs (2008), a EI refere-se a um conjunto de estratégias, actividades e processos que procuram fazer do direito universal para a qualidade uma realidade importante e apropriada para a educação.

Uma perspectiva convergente é apresentada por Ribeiro (2008), embora a considere um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas regulares, apropriados para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências, onde lhes são oferecidos o ensino e o apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.

Portanto, o exposto pelo autor supõe que as escolas inclusivas estejam localizadas próximas das residências dos alunos de forma a evitar longas distâncias à procura de realizar esse direito, conforme o recomendado pela UNESCO (1994). Nesta senda, abre-se uma forma de abordagem que, apesar de ser idêntica a de outros autores, é voltada para o facto de que a EI, enquanto realidade orientada à diversidade, é possível graças a um conjunto de actividades e processos que procuram a qualidade e a satisfação dos direitos do homem.

Para Dutra e Griboski (2005), a inclusão significa a transformação do sistema educacional, de forma a organizar os recursos necessários para alcançar os objectivos e as metas para uma educação de qualidade para todos.

Ussene e Simbine (2015) consideram que a inclusão relaciona-se com a possibilidade e privilégio de conviver com as diferenças de forma a entender e reconhecer o outro e compartilhar com pessoas diferentes. Assim, para Silva, a EI está ligada à igualdade de oportunidades, pese embora as diferenças. Pode-se entender a questão de direitos humanos e justiça. Embora parta de uma base de diferenciação no processo educativo, o autor aproxima-se a Rodrigues (2006), pois a sua diferenciação remete à valorização dos direitos assim como igualdade de oportunidades.

Portanto, o posicionamento dos autores aponta tanto para o facto de a EI corresponder ao direito de acesso para todos, assim como para o reconhecimento de que a escola deve ser estruturada de forma a responder a todas características do ser humano, enquanto um ser social de natureza complexa, mas sujeito de direitos.

Para Rodrigues (2006, p.3), a EI "pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo". De acordo com este autor, a EI constitui uma prática abrangente da situação real do ser humano e realizado de modo a que responda às particularidades de cada um dos participantes. Entendido nesse sentido, aponta para a situação da educação de qualidade, por responder à diversidade dos seus intervenientes segundo as suas especificidades.

Stainback & Stainback (1999, p.21) conceituam a EI como "a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou cultural, em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas".

No contexto da legislação moçambicana, a temática sobre EI é quase inexistente, salvo o aspecto sobre a educação especial que remete para a integração de crianças deficientes em escolas regulares (Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto).

A divergência na definição da inclusão levou Ainscow (2009) a sugerir cinco formas de tipologias de conceituação da inclusão, as quais a perspectivam da seguinte forma:

- a) Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial;
- b) Inclusão como resposta a exclusões disciplinares;
- c) Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão;
- d) Inclusão como forma de promover a escola para todos e
- e) Inclusão como Educação para todos.

Assim, dependendo da realidade anterior à sua implementação, aqui é tratada no contexto da integração das pessoas com deficiências e à necessidade de educação especial.

As diferentes concepções dos autores arrolados mostram que não existe consenso na definição da EI. No entanto, apresentam alguns pontos comuns: o facto de que a inclusão se relaciona com a educação em contexto de diversidade e que para isso requer a reestruturação de métodos, currículos e estruturas físicas. Os diferentes conceitos arrolados ajudarão a compreender a razão do surgimento da EI e auxiliará na percepção da relação entre a deficiência e a EI.

2.6. Contexto da Política de Educação Inclusiva

Na legislação moçambicana é inexistente uma abordagem que se debruça sobre a política de EI. Assim, deduz-se que se integra no contexto da massificação da escolaridade obrigatória, assim como da expansão do acesso presentes na PNE. Nesse âmbito, o MINED (2012) defende que a educação é organizada de modo a abranger todas as crianças e jovens com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, as crianças em desvantagem como as chamadas superdotadas, as de rua ou em situação de risco, que trabalham, ou que apresentam situações diversas.

A prática da EI constitui assim uma abordagem que concretiza o previsto na Assembleia Geral das Nações Unidas (1948) sobre os Direitos Humanos e na Assembleia da República de Moçambique (2011), embora seja claro que a sua implementação carece de reformas a nível das estruturas físicas das escolas, assim como dos métodos e meios que apoiem a sua efectivação de forma a satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem, princípio que orienta a política de EI.

Na Perspectiva de Nhapuala (2014), a EI amplia as oportunidades de todos os indivíduos, independentemente das suas condições físicas, sociais, económicas e culturais, de acederem sem qualquer espécie de limitação aos benefícios da educação, em contextos inclusivos onde a diversidade é reconhecida e valorizada de forma digna. No entanto, ao perspectivar-se a realização desta prática, demanda-se a utilização de estratégias que favoreçam a qualidade, pois a sua implementação sem obedecer aos procedimentos constitui um desafio que pode favorecer o avanço da prática ou o seu fracasso.

A política de EI constitui uma perspectiva nobre, mas de difícil compreensão, pois cria divergências que resultam em diversidade de situações devido à falta de consenso. Essas divergências manifestam-se na existência de termos como integração e inclusão (Silva & Nornberg,

2013). Os termos aqui mencionados podem ser usados inter-comutativamente como segregação, discriminação, exclusão.

Assim, foi para combater a segregação, exclusão e a discriminação que surgiu a EI. Por isso, a sua relação com o próximo ponto, que auxiliará na percepção de cada um deles e da sua relação. A clarificação destes aspectos é fundamental, pois constitui uma necessidade fundamental para a compreensão e efectivação da prática da EI.

2.7. Diferenças entre exclusão, segregação, integração e inclusão

A ausência de direitos está intimamente ligada à existência de diferenças que separam as pessoas a partir de critérios diversos como: discriminação, exclusão ou segregação.

Exclusão- refere-se "ao ato [*sic*] de excluir ou de ser excluído; não inclusão; exceção [*sic*]; afastamento ou tratamento injusto de pessoa (s) por se considerar que não se enquadra (m) nos padrões convencionais da sociedade, marginalização" (Dicionário Prestígio de Língua Portuguesa, 2010, p.689).

Apoiando-se neste conceito, percebe-se que as pessoas que apresentam qualquer forma de deficiência são as mais susceptíveis de serem colocadas na condição de "inválidas" ou "inúteis", incapazes de adaptar-se ao ritmo de pessoas "normais". Portanto, são marginalizadas e separadas à parte da sociedade, e foram durante muito tempo desprovidos de direitos, sobretudo a educação numa escola nas mesmas condições dos considerados "normais".

Reconhece-se que a deficiência não constitui o único factor de exclusão, dentre outras pode-se destacar a condição sócio-económica e cultural que cria barreiras não só a nível educacional como também social e cultural (Schwartz & Nogueira, S/d). A exclusão cultural recai sobre os grupos étnicos mais fragilizados.

Para Jodelet (2001), a exclusão é fenómeno diverso que segrega as pessoas cujas repercussões manifestam-se através de um afastamento, como a marginalização, que mantém a pessoa à parte de um grupo, de uma instituição ou do corpo social ou a discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou *status*.

No entanto, para Wanderley (2001), a exclusão é vista como uma realidade do funcionamento do sistema social, em que os excluídos não são somente os rejeitados físicos, geográfica ou materialmente, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, o que implica uma exclusão cultural.

A exclusão é uma questão profunda que envolve o ser humano em todos os âmbitos de sua vida, as suas relações com os outros, as suas crenças, a ponto de que ser excluído equivale a ser-lhe negado o direito de existir como pessoa.

Embora se entenda a exclusão como separação ou marginalização ao não permitir a convivência entre os diferentes, ela pode acontecer entre os "normais", no contexto da sala de aula, quando não se atende à particularidade de aprendizagem de cada um (Víctor, Drago & Chicon 2013). Assim, pode acontecer mesmo com a difusão da política de EI sem criar condições que a efective.

A segregação é um fenómeno relacionado com a exclusão, mas difere-se, pois Costa e Bartholo (2014, p.3), servindo-se do Dicionário Aurélio, referem que a segregação constitui o "tratamento desigual ou injusto dado a uma pessoa ou grupo, com base em preconceitos de alguma ordem, seja sexual, religiosa, étnica, social, etc.". Neste contexto, entende-se que a segregação recai sobre as pessoas com deficiências, consideradas "anormais", ou incapazes de ajustar-se no processo educativo em condições de igualdade com outros diferentes que frequentam a escola.

A diferenciação apresentada por estes autores no tocante à EI leva a considerar que a exclusão consiste em não permitir o acesso à escola para as pessoas excluídas, enquanto a segregação agrupa pessoas com determinadas características num espaço próprio como é o caso das escolas especiais, que foram consideradas pelos mentores do movimento inclusivo como meios de segregação (Sanchez & Teodoro, 2006).

Apesar da existência de diferenças entre exclusão e segregação, as duas práticas relacionam-se, ou possuem pontos de intersecção, pois tanto quem é excluída como segregada está desprovida de convivência com os ditos "normais", e tem a sua base na incapacidade das pessoas sobre quem recai a realidade.

Desta forma, a questão da segregação, assim como a inclusão relaciona-se à qualidade e igualdade de oportunidades na aprendizagem entre pessoas que apresentam características diversas, sejam elas físicas, religiosas, étnicas ou mesmo de aprendizagem.

Assim, a inclusão constitui um factor primordial que se fundamenta no reconhecimento do direito da humanidade, pois segundo Sartoretto (2011), segregar a pessoa com deficiência é negar-lhe o direito de viver num mundo real, é negar-lhe o direito de aprender pela convivência com pessoas ditas não deficientes.

A clarificação das diferenças e semelhanças entre segregação e exclusão permite compreender que a inclusão vem do verbo incluir, significa compreender, fazer parte de, ou participar de. Isso

implica que a participação é um factor fundamental que torna o homem enquanto ser humano com os outros, o que complementa a comunhão para a qual foi criado, ou ainda, o lado social que faz sentido à sua existência (Sampaio & Sampaio, 2009).

Embora Varela (2014) afirme que excluir e incluir são duas partes da mesma moeda, Rodrigues (2006) considera que a exclusão é incompatível com a inclusão. Porém, Dutra e Griboski (2005) referem que a inclusão é a transformação da escola a partir de um conjunto de princípios. Para Mendonça (2015), a inclusão é uma inovação que exige um esforço de modernização e reestruturação das condições actuais da maioria das escolas; por isso requer uma revolução de paradigmas, pois não se resume a apenas colocar pessoas "diferentes" num local onde não fosse comum, mas significa não mais conceber as necessidades especiais como imutáveis ou incapacitantes (Kafrouni&Pan 2001).

De um modo geral, pode considerar-se que a inclusão busca a valorização da pessoa na sua condição, através de condições adequadas no processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, para os autores, a inclusão não constitui somente um movimento da educação, pois é mais abrangente, de tal modo que se trata de um processo social do qual a escola faz parte e é abrangida, por ser uma instituição social, mas não a encerra.

Por isso, para se ultrapassar a situação da exclusão, a par da difusão da inclusão como política educativa, devem levar-se a cabo tarefas que defendam a inclusão social das pessoas inclusas nas escolas que podem encontrar dificuldades de integração nas comunidades a que pertencem, pois a exclusão parte da sociedade e se estende à escola (Sawaia, 2001).

Desta forma, pode afirmar-se que foi no contexto da exclusão, sobretudo dos alunos com deficiência, que surge a política de inclusão, como uma forma de renovar e reestruturar a escola para cumprir a sua missão.

2.7.1. Diferenças entre integração e inclusão

De acordo com Sampaio e Sampaio (2009, p.41), etimologicamente, integração deriva do verbo integrar, "que significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado". Isso pressupõe que a pessoa integrada, no caso das deficiências possa vir a tornar-se igual, realidade que é impossível, pois cada indivíduo tem as suas peculiaridades. Partindo desse princípio, a integração centraliza a deficiência na pessoa que a possui exigindo-se dela sua reabilitação para que possa reingressar na sociedade (Kafrouni & Pan 2001). No entanto, o conceito de inclusão parte do paradigma de que

a deficiência não é responsabilidade exclusiva de seu portador, cabendo à sociedade modificar-se para propiciar uma inserção total de quaisquer indivíduos, independentemente de seus *deficits* ou necessidades.

Para Mantoan (2003), integração refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns. Assim, a integração tem como objectivo inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foram sujeitos à exclusão, ao passo que a inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar.

Na mesma linha de pensamento, a concepção de Sartoretto (2011) leva a considerar que é do conceito de integração que visava o processo de adaptação do aluno com deficiência que se passou ao conceito de inclusão.

Mesmo assim, para Rodrigues (2006) a inclusão não constitui uma evolução da integração. Embora Rodrigues apresente essa perspectiva, Sanches e Teodoro (2006), afirmam que foi da experiência adquirida a partir da integração escolar que motivou a reflexão em torno dos alunos excluídos, sejam deficientes ou não, o que permitiu que se delineasse o caminho de inclusão como forma de promover o seu sucesso pessoal e académico numa escola inclusiva.

Portanto, embora não se concorde plenamente com estes autores, é passível afirmar que a integração tem uma relação com a inclusão, assim como com a educação especial, na medida em que foram as experiências vividas nessas instituições que estimularam as reflexões acerca da necessidade da valorização da diversidade no contexto da aprendizagem. Outrossim, a posição de Rodrigues (2006) diverge em muitos aspectos com a de outros autores no que tange à matéria, o que mostra o seu total afastamento em relação à matéria. Dessa forma, para Nascimento (2015), a inclusão questiona as políticas e a organização da Educação Especial e regular e o conceito de integração. A posição da autora é a de que a inclusão é incompatível com a integração, dado que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, pois todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Mantoan (2003) refere que a integração e inclusão, embora tenham significados semelhantes, são usadas para expressar situações de inserção diferentes e fundamentam-se em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes.

É importante a diferenciação entre inclusão e integração para evitar a distorção em relação ao percurso a realizar com vista a uma efectiva inclusão (Silva & Reis, 2011), pois, embora os termos integração e inclusão sejam utilizados como sinónimos, existe entre elas uma diferença real de valores e de práticas. Nesse sentido, a integração tem uma concepção de inserção parcial porque o

sistema prevê serviços educacionais isolados, reforçando a ideia de segregação, uma vez que as pessoas envolvidas continuariam privadas em seus direitos.

Portanto, são diversas as perspectivas apresentadas para conceituar ou diferenciar a integração da inclusão. No entanto, pode-se aludir que o termo integração relaciona-se à presença de alunos que antes poderiam ser considerados "anormais" no contexto da escola regular. Essa integração poderia acontecer no contexto de turmas concretas ou apenas a nível da escola, mas em contexto especial. A falta de clareza na diferenciação entre integração e inclusão pode gerar desarticulação e causar desafios aos diferentes actores que podem não encontrar diferenças nas duas práticas, permanecendo alheios em relação aos passos a marcar em direcção à efectiva inclusão. Neste âmbito, a concepção de Sartoretto (2011), segundo a qual a inclusão é resultado da evolução da integração, parece aproximar-se mais à realidade da inclusão, pois percebe-se que foi o facto de a integração contribuir ainda para a segregação, mesmo no contexto regular que se terá reflectido a possibilidade de fornecer uma educação de qualidade para todos. E ainda, se considera a concepção de Mantoan (2003), quando refere que a inclusão provoca mudanças de ordem educacional por contribuir para o uso de metodologias que atingem a aprendizagem de todos de forma diferenciada. O debate sobre as duas realidades está presente em alguns autores que procuram diferenciá-las, pese embora a dificuldade em clarificar para o contexto moçambicano se trata de inclusão ou integração. Silva (2011) sustenta essa posição, referindo que é muito importante a diferenciação entre integração e inclusão, por muitas vezes serem termos usados de forma confusa. Porém, Mantoan (2003) refere que a noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática.

No contexto moçambicano, a dicotomia manifesta-se a partir da documentação legal, com destaque para o SNE, a Lei 6/92 e a Política Nacional da Educação, aprovada pela Resolução nº 8/95, de 28 de Agosto, que estabelece que as crianças que apresentam um nível de afecção orgânica não muito agudo são enquadradas em escolas normais, mas com um atendimento especial e individualizado, e que aquelas cujo grau de afecção se considera severo devem ser atendidas em escolas especiais (Jona, 2013).

A não ser visto de forma evolutiva, considera-se esse posicionamento controverso, não realiza o previsto que contempla a verdadeira inclusão, e traz à tona a percepção de que embora o país tenha assumido internacionalmente a política de EI, ainda não criou as condições materiais e humanas

para a sua materialização conforme prevêem os documentos fundamentais, o que cria desafios para a comunidade escolar.

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

O esclarecimento das diferenças entre a exclusão, segregação, integração e inclusão evita a desarticulação em relação aos passos a marcar com a implementação da EI, cuja prática quando mal concebida gera desafios para os envolvidos nesse processo.

2.8. Os desafios na implementação da Educação inclusiva em Moçambique

Em Moçambique, a EI é uma realidade nova, pois as políticas antes definidas destinavam-se à massificação do acesso à educação, como se pode depreender na PNE, através da resolução nº 8/95 de 22 de Agosto. A mesma política consagra um item à Educação Especial que deve acontecer de acordo com duas modalidades: a integração das crianças com nível de afecção orgânica não muito agudo em escolas normais sujeitas a um atendimento especial e individualizado e as com grau de afecção severo a serem atendidas em escolas especiais. Esta realidade coloca em contradição o estudo feito por Rodrigues (2006) segundo o qual, a inclusão não constitui uma evolução da integração, ou por outra, a realidade de que a inclusão é incompatível com a integração.

Em Moçambique, no período em referência, não se falava da EI. O objectivo do ensino especial era proporcionar uma formação que permitisse a integração destas crianças e jovens na sociedade e na vida laboral (Jona, 2013).

Portanto, foi no contexto dos movimentos e políticas internacionais com destaque para a Conferência de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994), que Moçambique, acolhendo os apelos, aderiu à implementação da política de EI. Nesse contexto, atenção especial não terá sido acautelada quanto a estudos de viabilidade que assegurassem a tal implementação, ou acompanhamento do processo de forma a se realizarem esforços que favoreçam o seu efectivo avanço.

Ao assumir esta modalidade, Moçambique abria-se para realizar um conjunto de reformas nos diferentes âmbitos escolares, no que se refere às mudanças arquitectónicas, formação de professores e aquisição de diversos materiais para conduzir o rumo do processo.

No entanto, a avaliar pelo tempo da formulação da política ao nível internacional (1994), comparando com a realidade de Moçambique e o ano da implementação (1998), pode referir-se que a distância entre as duas realidades foi muito exígua. O reduzido tempo de preparação, pode conduzir a situações divergentes em que o previsto no papel é contraditório com a prática. Assim, um dos maiores desafios da educação inclusiva em Moçambique constitui a não realização das orientações previstas para a implementação da EI no que se refere à qualidade. Ussene e Simbine (2015) e Chambal (2007; 2011) reconhecem que em Moçambique, a prática da EI consiste na massificação de matrículas sem que esteja a ser realizada alguma acção com vista a atender a prática.

O propósito da EI é proporcionar a todos uma educação de qualidade, para que participem de forma efectiva na construção da cidadania. Uma prática que se cinge a aumentar o número de crianças a frequentar uma escola choca com as orientações sobre a realidade, pois o acesso não provoca o impacto esperado, contrariando a questão de educação de qualidade prevista com a implementação da EI.

Sem eximir da essência democrática, participativa, solidária e emancipadora da educação inclusiva, Varela (2014, p.7), afirma que

“O que está em causa não é apenas a garantia do acesso à escola, mas sim a criação das condições que assegurem (i) a igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso; (ii) a adequação dos processos de ensino e aprendizagem às características heterogéneas dos alunos; (iii) a garantia do direito de todos a uma educação de qualidade, que, pelo seu carácter *multifactorial e multireferencial*, deve ser encarada numa perspectiva sistémica, holística e integral, correlacionando os processos e os resultados, de modo a que o acto educativo se traduza numa aprendizagem significativa e prepare os educandos para a vida.”

A falta da realização do que se prevê em relação à prática constitui verdadeiros desafios para a inclusão, de tal forma que Víctor, Drago e Chicon (2013) consideram enganosa uma escola inclusiva que consegue atender a um conjunto de solicitações, sem focar a sua atenção no conhecimento e nas aprendizagens, núcleo central do trabalho escolar e da inclusão.

De acordo com MINED (2012), o quadro geral de acesso à escola aumentou a proporção da população de 30,8% em 2002-03 para 37,3%, em 2008-09. No entanto, são preocupantes as altas taxas de repetição e de desistência, a falta de qualidade do PEA e a redução do aproveitamento escolar verificada desde 2008 em todos os níveis, mesmo com a introdução do novo Currículo para o Ensino Primário em 2004. Da mesma forma, Duarte e Dias (2016) apontam a evolução do

sistema de ensino em diversas realidades, no entanto, mostram a sua preocupação, com o baixo nível de desempenho escolar dos alunos, referindo que as taxas de aproveitamento registaram uma queda a partir de 2008 em quase todos os níveis de Ensino Geral.

Esta prática conduz a pensar que ao nível teórico foi implementada, em 1998, a política de EI, mas, na prática, está a caminhar-se num processo de integração, realidade presente na PNE através da resolução 8/95, de 22 de Agosto.

Portanto, torna-se claro que o maior desafio de Moçambique é transformar o processo educacional de forma a corresponder à prática da inclusão em moldes que se aproximem às exigências impostas pela política, de forma a contrariar a concepção que considera que a escolaridade obrigatória ampliou o direito de acesso, mas não se conseguiu estruturar para responder às exigências de sua massificação, tornando-se assim uma instituição excludente (Arroyo, 1992).

Nestes termos, apesar dos dilemas e desafios que comportam, a EI não constitui uma missão impossível, sobretudo a mobilização dos diversos intervenientes como os órgãos da administração educativa, as famílias e os parceiros da escola (Varela 2014).

3. CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Segundo Marconi & Lakatos (2009: 83), metodologia é um conjunto das actividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objectivo, conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. Metodologia constitui um conjunto de formas estratégicas a serem operacionalizadas para que se efective um certo fim.

3.1. Tipo de investigação

Quanto a sua natureza é uma *Pesquisa aplicada* que objectiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos. Segundo (PRODANOV & FREITAS, 2013, p.51). Envolve verdades e interesses locais.

Quanto aos seus objectivos é *Pesquisa exploratória*: onde segundo PRODANOV & FREITAS, (2013, p. 51). É quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objectivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso.

Para efectivação da pesquisa, será efectuado algumas consultas bibliográficas do conteúdo delimitado e dentro dos objectivos traçados.

Quanto ao tipo de Pesquisa é *Qualitativa*, onde para LAKATOS e MARCONI (2009), preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade de comportamento humano. Portanto, a pesquisa qualitativa neste trabalho será utilizado para tratar as informações colhidas no terreno sobre a importância da inclusiva na educação primaria no caso da 4ª classe da EP1,2 de Guetsemane, com intuito de obter uma boa qualidade do ensino nos educandos com Necessidade educativas especiais.

Quanto ao Método de abordagem é foi usado o *Método* indutivo – “sendo indução um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas”. (PRODANOV & FREITAS, 2013: 28), sendo assim, a pesquisa partiu de constatações particulares e inferiu-se para uma verdade geral.

Este método consistiu essencialmente, em buscar sustentos teóricos para compreender as lacunas e trazer soluções que vão contribuir para a educação inclusiva na nossa área em estudo.

3.2 Técnicas de Pesquisa

Neste trabalho vamos usar algumas técnicas para recolha de dados no campo, como é o caso da guia da observação, entrevista e questionário.

A observação directa

Segundo Prodanov e Frietas (2013:104), nesta técnica, o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade ou do grupo que são significativos para alcançar os objectivos pretendidos. Por essa razão, elabora-se previamente um plano de observação.

Por outra, É quando utilizamos os sentidos na obtenção de dados de determinados aspectos da realidade. Para este caso vai se usar a *observação sistemática*, onde a pesquisadora, antes da colecta de dados, elabora um plano específico para a organização e registar as informações.

Entrevista

Segundo PRODANOV & FREITAS, (2013:106) Entrevista é:

“A obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema. Pode-se ser: estruturada, não padronizada ou não estruturada: não existe rigidez de roteiro; o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direcção. Em geral, as perguntas são abertas”.

A técnica de recolha de dado será entrevista semi – estruturada, que poderá estar acompanhada com um caderno de anotações, como instrumento de recolha de dados.

Esta técnica permitirá maior exploração dos sentimentos, não só das perguntas pré definidas, pois, pode pedir-se mais argumentação e/ou explicação sobre a educação inclusiva aos directores das escola, director distrital da educação e outros gestores escolares.

Questionário

É uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que são submetidas a pessoas, com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, comportamento presente ou passado, (GIL:2008, p.121).

Este instrumento será usado acompanhado da entrevista para recolher informações sobre a importância da inclusão escolar na educação primária no caso da 4ª classe na EP1,2 de Guetsemane.

Pesquisa bibliográfica

Nesta pesquisa focalizou-se no estudo bibliográfico por ser qualitativo e ser credível para sustentar conceitos teóricos que debruçam sobre Educação inclusiva na formação do educando, colocando-nos em contacto directo com todo o material já escrito do tema.

Segundo PRODANOV & FREITAS, (2013), Pesquisa Bibliográfico é:

“Quando elaborado a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses materiais cartográficos, internet, com objectivo de colocar o pesquisador em contacto directo com todo o material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (PRODANOV & FREITAS, 2013).

Pesquisa documental,

Segundo GIL (2008) apud PRODANOV & FREITAS, (2013:52) a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objectivos da pesquisa. Define os documentos de primeira mão como os que não receberam qualquer tratamento analítico, como: *documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações* etc. Os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: *relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros*.

Este método Será usado para analisar alguns relatórios, programas do ensino, plano curricular, ou outros artigos que sustentam o tema, os quais podem ser revistas, jornais e outros artigos.

3.3. População pesquisada

Segundo Prondanov & Freitas (2013: p.98), População (ou universo da pesquisa) é a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo. A definição da população-alvo tem uma influência directa sobre a generalização dos resultados.

Prondanov & Freitas (2013: p.98), Amostra é parte da população ou do universo, seleccionada de acordo com uma regra ou um plano. Refere-se ao subconjunto do universo ou da população, por meio do qual estabelecemos ou estimamos as características desse universo ou dessa população.

Tabela 1: População Pesquisada

Discrição	População total	Amostra
Direcção	2	1
Professores	4	1
Membros do conselho escolar	18	1
Pais e encarregados de educação	150	5
Total	174	8

3.4. Resultados esperados

Esperamos que os resultados mudem forma de agir e a consciência dos pais encarregados de educação, professores e a próprio conselho da escola em matéria de educação inclusão. Esperamos que a escola cria condições de inclusão na sua infra-estrutura. E que os professores descubram mais a importância e estratégias da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este título analisa, interpreta e discute os resultados do estudo sobre *a Importância da Inclusão na educação Primária na EP1º e 2º de Guetsemane no período de 2018 2020*. Numa primeira fase, em 4.1 são apresentados as condições das salas por onde ocorreu o processo de ensino e aprendizagem. E em 4.2 são apresentados os dados sócio-profissionais da direcção da escola, professores e encarregados de educação envolvidos no estudo, através da análise das entrevistas de forma a perceber a interferência dos níveis de formação e experiência de trabalho e da relação do familiar no alcance dos resultados da aprendizagem.

Apesar de tratar-se de um estudo de natureza qualitativa, este associou-se o método quantitativo, na perspectiva de auxiliar a análise dos dados para melhor interpretação, atendendo que a triangulação dos métodos reduz a subjectividade na análise, interpretação e discussão. Assim, os dados são tratados com recurso a tabelas e gráficos que ostentam o nome de figuras, ao passo que os da entrevista e observação aparecem em forma de discurso, salvo algumas que são associadas ao guia de observação. A análise faz um cruzamentos dos dados recolhidos através da entrevista, do questionário e da observação com o objectivo de conferir maior objectividade possível ao trabalho.

4.1. Condições Das Salas De Aulas

A escola apresenta salas de aulas convencional que reflectem de um modo geral, as condições que proporciona a realização do processo de ensino e aprendizagem. Os alunos sentam-se em filas, obedecendo distanciamento nas carteiras e todos apresentam se na sala mascarada.

Figuras 1: uma conversa com alunos na sala de aulas da EP1 e 2 de Guetsemane.



Fonte: Autores 20/4/2021

As salas apresentam escadas e rampas como ilustra figuras 2, com carteiras que permite sentarem em dupla, com alguns materiais de ensino diversificado, onde os professores usam métodos interactivos, e os alunos relaciona-se de forma solidária o que permite uma aprendizagem com facilidade.

Figura 2: salas de aulas da EP1e 2 de Guetsemane



Fonte: Autores, 20/04/2021

4.2. Análise das entrevistas com professores e gestores da escola em estudo

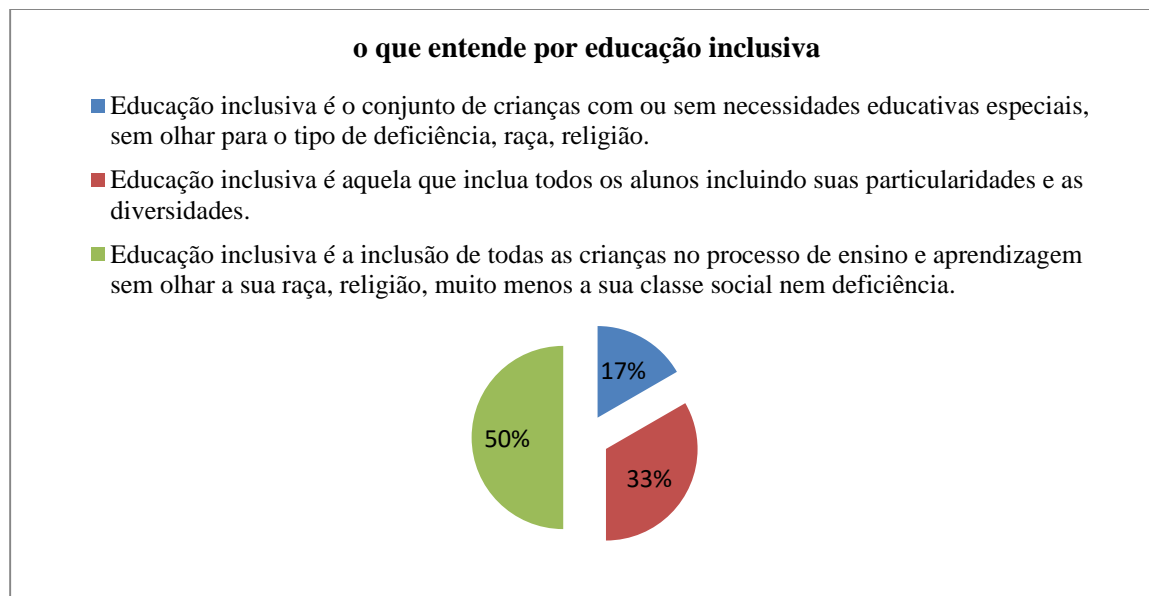
A educação inclusiva é uma política que tem em vista alcançar uma educação de qualidade, baseada no princípio de universalidade dos direitos do homem, reconhecido como único no processo de aprendizagem e, como tal, merecedor de um tratamento específico. Para observar a implementação da política de EI na EP1 e 2 de Guetsemane, foram dirigidas as perguntas 1 e 2 do guia de observação e entrevista administrados aos professores e gestores da escola em estudo. O termo gestor engloba no trabalho duas realidades: directores e professores, havendo casos de necessidade de especificação.

As entrevistas foram feitas aos professores em particular a professora da 4ª classe, a directora da escola, um membro do conselho da escola e encarregado de educação de um aluno. De salientar que só foi entrevistado quatro (4) elementos que serviram de amostra num universo de dezanove (19) professores divididos em 11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Quanto ao nível académico dos professores que participaram na entrevista parte do nível básico, médio e licenciados. Com mais de dez (15) anos de experiência no trabalho docente. Dos 4 professores entrevistados ninguém já teve oportunidade de uma formação em educação inclusiva. A escola conta com um total de 849 alunos matriculados, porém, não foram incluídos na entrevista visto que são menor de idade e não podia participar na entrevista que tem como privilégio, recolher pontos de vista, opiniões das pessoas responsáveis. A entrevista está composta por 11 questões como iremos confirmar a seguir.

Portanto, indo para a primeira questão que procura saber *o que entende por educação inclusiva?*

Recebemos seguintes depoimentos:

Gráfico 1: conceito de Educação Inclusiva

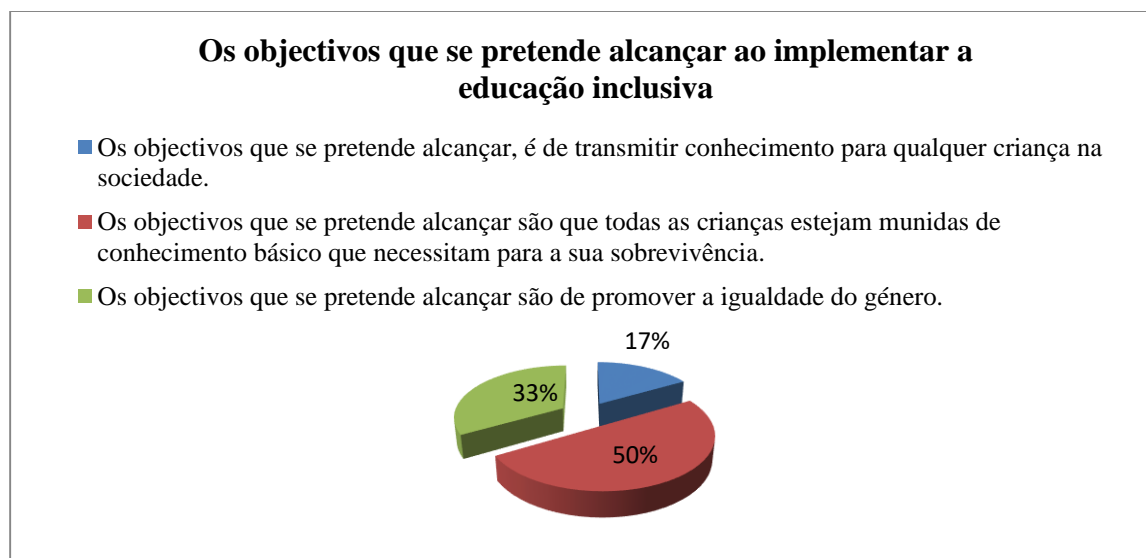


Fonte. Elaborado pelos autores com base no questionário aplicado.

Os dados do gráfico 1 mostra que eles possuem uma certa informação no que tange a educação inclusiva, pois, as ideias aqui expostas convergem com abordagem de Stainback & Stainback (1999, p.21) que conceituam a EI como “a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou cultural, em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”.

Em Seguida temos a questão que procura saber sobre os objectivos que se pretende alcançar ao implementar a educação inclusiva, tivemos várias declarações:

Gráfico 2: Os objectivos que se pretende alcançar ao implementar a educação inclusiva



Fonte. Elaborado pelos autores com base no questionário aplicado.

Os resultados do gráfico 2 ilustram que os professores entendem que a EI é uma política que tem em vista favorecer que todas as crianças tenham direito à educação, independentemente da sua condição, contribuindo-se assim para combater a exclusão. Este entendimento é fundamental, mas precisa de um suporte a partir das práticas de cada gestor, porque se assim acontecer caminhar-se-á para uma sociedade onde as pessoas se ajudam mutuamente e onde cada um tem direito de ver respeitada a sua integridade.

Entretanto, o propósito da EI é proporcionar a todos uma educação de qualidade, para que participem de forma efectiva na construção da cidadania. Isso é sustentado por Nhapuala (2014), ao afirmar que a EI amplia as oportunidades de todos os indivíduos, independentemente das suas condições físicas, sociais, económicas e culturais, de acederem sem qualquer espécie de limitação aos benefícios da educação, em contextos inclusivos onde a diversidade é reconhecida e valorizada de forma digna.

Questionando quando é começou a ser implementada a nível da escola e que adaptações arquitectónicas foram realizadas para atender à política de inclusão.

Prof. EI esteve presente desde existência do ser humano, mas teve peso nas escolas nos anos 2000. Nesse âmbito foram construídos salas com rampas, quadros numa altura adequada para atender esses problemas.

Membro. A EI foi implementada desde que começou a escola. As adaptações que foram realizados são sensibilizações da igualdade.

Directora. Desde os primórdios existiu crianças com NEE, a sua implementação começou a ter peso no ano 2005.

As respostas destes foram divergentes, pois enquanto um referia que "começou a ser implementada na escola desde o início da escola, pois ele apresenta a realidade de inclusão, que não se resume apenas à situação de deficiência. No entanto, naquela escola, os alunos são identificados pelos professores nas suas turmas e não existem turmas específicas"; o outro afirmou que "iniciou em 2000, 2005 anos e que existem crianças com muitas necessidades, algumas com deficiências, e é difícil trabalhar com esse tipo de crianças.

Portanto, a divergência quanto ao período, presumivelmente esteja relacionada com o entendimento individual ou com a presença de cada um na instituição. No entanto, reconhece-se uma contradição, baseando-se nas experiências de dificuldades a que os dois fizeram menção.

A partir destes depoimentos, percebemos a fraca percepção sobre as políticas da implementação da EI em Moçambique. Portanto, foi no contexto dos movimentos e políticas internacionais com destaque para a Conferência de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994), que Moçambique, acolhendo os apelos, aderiu à implementação da política de EI. Nesse contexto, atenção especial não terá sido acautelada quanto a estudos de viabilidade que assegurassem a tal implementação, ou acompanhamento do processo de forma a se realizarem esforços que favoreçam o seu efectivo avanço.

Ao assumir esta modalidade, Moçambique abria-se para realizar um conjunto de reformas nos diferentes âmbitos escolares, no que se refere às mudanças arquitectónicas, formação de professores e aquisição de diversos materiais para conduzir o rumo do processo.

Questionando-se sobre as atitudes dos professores face à educação inclusiva?

Os nossos entrevistados afirmaram que as atitudes dos professores face à educação inclusiva, nota-se o bom relacionamento, espírito de amizade, convidar as crianças para estarem sempre ao seu lado; atender as particularidades que os alunos apresentam; uma parte dos nossos entrevistados afirma que não tem sido fácil se lidar com essas crianças com NEE porque os professores não tem se beneficiado de alguma formação sobre EI.

Questionando qual é a relação que a escola estabelece com os pais encarregados das crianças com NEE?

Prof. A escola estabelece uma boa relação com os pais encarregados das crianças com NEE, sensibilizando – os e dizer para não se sentir diferentes dos outras crianças.

Membro. A escola abre espaço para integração das crianças com necessidades educativas especiais.

Directora. A escola estabelece uma boa relação com os pais encarregados das crianças com NEE, no sentido de o mesmo se sentir se amparada tanto em casa quanto na escola e juntos prestar a devida atenção que a mesma necessita no processo de ensino e aprendizagem e no seu quotidiano.

Essas declarações convergem com posicionamento do Pinto e Fernandes (2015), e Rueda e Sisto (2006), ao afirmar que embora não ocupem a função de professores, os pais e encarregados de educação dos alunos constituem um factor de sucesso para a aprendizagem dos seus educandos, pois a eles cabe o papel de acompanhar, encorajar e apoiar nas diferentes tarefas. Ademais, o afecto constitui a base que proporciona a segurança das crianças na aprendizagem, daí que a sua ausência pode criar distúrbios,

Portanto, é tarefa dos pais colaborar juntamente com a escola no acompanhamento aos seus filhos fornecendo a informação necessária, assim como apoio nas tarefas escolares para que a aprendizagem contribua para o sucesso desejado. Por isso, a falta da conexão entre os diferentes intervenientes, cria desafios que afectam a comunidade escolar.

Quanto a questão que procura saber se a escola recebe algum apoio do ministério de tutela em vista à implementação da política de Educação inclusiva, todos foram unânimes em afirmar que a escola nunca recebeu algum apoio.

Questionando que dificuldade a escola enfrenta no processo da implementação da política de inclusão

Membro. Uma das dificuldades que a escola enfrenta é falta do fundo.

Directora. As dificuldades que escola enfrenta para implementação da política de inclusão são: falta de capacitação; falta de material específico; fraca infra-estrutura inclusiva.

Prof. Aponta falta de professores capacitados para lidar se com crianças com NEE; falta de material adequado para cada caso segundo a necessidade que cada um apresenta.

A indo a última questão que procura saber as estratégias necessárias para ultrapassar as dificuldades que se encontram, os nossos entrevistados apontaram: capacitar os professores; construção de infra-estrutura inclusiva; e materiais didácticos inclusivos. Outros apontam: proteger mais as crianças com NEE; maior colaboração com pais encarregados de educação do material disponível.

Figura 3: entrevista com professores e director da escola.



Fonte: Autores 20/04/2021

4.3. Entrevista para Pais encarregados de educação da escola Primaria 1º e 2º Graus de Guetsemane

A guia de entrevista para os pais encarregados de educação de crianças com NEE na escola, está composto por 8 questões, abertas. Esta foi dirigida a dona Gilda mãe encarregada da aluna que tem 9 anos de idade, a mesma ingressou na escola com os seus 6 anos. A dona Gilda explica que a decisão de leva-la a escola foi por iniciativa própria. Afirma também que a direcção da escola tem uma boa relação com a sua criança, a escola presta muita atenção nela e como não bastante oferecem material didáctico a ela. Indo a questão que procura saber se durante a presença do seu educando na escola, sente que os professores e os colegas o apoiam, ela afirmou que a filha recebe um apoio moral e material. Dai que diz ser uma grande vantagem leva-la uma criança com NEE para escola, porque o ambiente favorece para dar continuidade. Quanto a ultima questão que procurava saber o que a escola precisaria fazer para melhor responder à situação das necessidades do seu educando, a dona Gilda afirma que é através do que faz a escola de apoiar, ajudando as crianças com NEE na compra de material escolar para elas se sentirem valorizado na escola e sempre apoiar moralmente.

Entretanto, as declarações dos encarregados de educação de alguma forma convergem com Cardoso, (2011), ao afirmar que a realização dos objectivos da aprendizagem depende da articulação entre todos os actores, pois as decisões a tomar, sobretudo no que diz respeito aos currículos específicos individuais, devem ser efectivamente partilhadas por todos os intervenientes, já que pela natureza são sérias e difíceis, e requerem também a intervenção de técnicos, pais e auxiliares de acção educativa

Enfim, apesar do papel que devem desempenhar os pais e encarregados de educação na aprendizagem dos seus filhos são poucos os que assumem essa responsabilidade. A sua ausência na vida escolar dos filhos e/ou educandos aumenta os desafios da realização da EI e aprofunda as dificuldades de aprendizagem (DA), de que a seguir se ocupa o trabalho.

Figura 4: encarregada de educação de uma educando



Fonte: Autores 20/04/2021

4.4 Conclusão

Esta parte apresenta as conclusões e as sugestões do estudo a partir do alinhamento entre os objectivos e perguntas de pesquisa. Assim, o ponto de partida foi de compreender o processo da inclusão Escolar na Educação Primária na EP1 e 2 de Guetsemane no período 2018 a 2020.

Terminado a pesquisa científica percebe-se que a maioria dos entrevistados entende que a EI tem em vista combater a exclusão e promover escolas para todos, assim como a integração de crianças com NEE em escolas normais. Assim, pode-se afirmar que, apesar de certos professores não possuírem nenhuma formação ou capacitação orientada para o campo da EI, eles têm um entendimento diversificado sobre essa política.

Nesse âmbito, muitos professores estão conscientes de que o direito à educação é universal, independentemente das diferenças, sejam elas físicas, religiosas raciais, étnicas, etc.

Alguns encarregados dos alunos com NEE reconhecem que a escola reúne condições para favorecer um ensino adequado aos seus educandos, pois consegue aplicar estratégias que os levem a aprender no contexto da sua especificidade.

Estudos revelam que a implementação da política da EI encontra limites e dificuldades relativas à falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infra-estrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência, o que convergem com a primeira hipótese (H0) que afirma que a EP1 e 2 de Guetsemane, apesar das suas condições difíceis, faz um esforço para aplicar política da inclusão Escolar na educação das crianças da 4ª classe.

Portanto, a falta de acções no campo de formação de professores mostra que a inclusão na educação moçambicana está a acontecer fora das orientações que regulam esta prática. De forma geral, embora se tenha confirmado a afectividade que alguns professores manifestam em relação às crianças com NEE, através da entrevista e questionário, os professores afirmaram nunca terem tido nenhuma capacitação, salvo aqueles que tiveram cadeiras de NEE durante a formação.

Enfim, a EI só poderá estar completa quando for alicerçada em diferentes pilares: escolar, académica e social, que envolve a participação das famílias das crianças. No entanto, é importante referir que o nível escolar dos familiares exerce alguma influência, pois, dos encarregados contactados como (dona Gilda), percebeu-se que os mais jovens e que tivessem um nível escolar avançado, não só mostravam preocupação com a aprendizagem dos filhos, como também com a busca de alternativas, embora não tivessem sido satisfeitas.

4.5 Sugestões

Aos professores:

- ✓ Aprimorem os métodos e estratégias que favoreçam a EI para todos os alunos;
- ✓ Que acompanhem mais a situação de cada criança na sua história pessoal, e dos seus problemas para que possam desenhar estratégias ajustadas para cada caso;
- ✓ Exijam e insistam na colaboração dos encarregados para que a aprendizagem dos seus educandos resultem no sucesso;
- ✓ Procurem aliar a pedagogia com o afecto, de forma que ganhem o coração das crianças com dificuldades de aprendizagem para que desperte interesse na sua aprendizagem.

À Direcção da Escola:

- ✓ Para que desenvolva um projecto pedagógico que tenha em vista a efectivação dos objectivos de aprendizagem inclusiva;
- ✓ Elabore relatórios relacionados com a aprendizagem dos alunos com NEE;
- ✓ Colabore com outras instituições como Saúde, ONG's, instituições caritativas, escolas especiais que possam ajudar no acompanhamento de certos casos de alunos com maiores dificuldades de modo que se realize os seus direitos;
- ✓ Incentivem os pais e/ou encarregados de educação a adoptar práticas que contribuam para que seus educandos desenvolvam auto-estima;
- ✓ Mantenham colaboração com os decisores das políticas educativas de forma a fornecer informações úteis para o melhoramento dos programas educativos;
- ✓ Sensibilize o Conselho da escola de forma a dar apoio às crianças com NEE.

Aos pais e/ou encarregados de educação:

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

5. Bibliografia

- Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial (2005). Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. *Relatório síntese*.
- AINSCOW, M. (2009). *Tornar a educação inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada?* In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros, *Tornar a educação inclusiva*. 11-21. Brasília: UNESCO.
- ARROYO, M. G. (1992). Fracasso- sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. S. Paulo, *Em aberto*, 11, (53), 46-53 Disponível em www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1834/1805. Acesso a 14 de setembro de 2020.
- BARBOSA, P. S. (2015). *Dificuldades de aprendizagem*. Maranhão: Núcleos de Tecnologias para Educação, Universidade Estadual de Maranhão.
- BEIRA, J. C., Vargas, S. L., & Gonçalo, C. R. (2015). Gestão de qualidade do Ensino Básico em Moçambique: um estudo de caso de escolas primárias e públicas. *Navus*, Florianópolis 5 (4), 65-77. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5213821.pdf>. Acesso a 14/09/ 2021.
- BULE, L. A. (Junho de 2013). *Características da Educação Inclusiva em Moçambique*.
- CARDOSO, M. (2011). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico: percepções dos professores. *Dissertacao de Mestrado*: Lisboa.
- 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)*. Dissertação de Pós-graduação. Universidade de São Paulo. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10630>. Acesso a 20/02/2021.
- COSTA, M. Da, & Bartholo, T. L. (2014). Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. *Educação e Sociedade, Educ. Soc., Campinas*, v. 35, nº. 129, p. 1183-1203.
- CUNHA, M. (2006). Educação inclusiva-uma realidade? a aplicabilidade da inclusão nas escolas regulares: estudo de atitudes, pareceres e dificuldade de intervenção de docentes de educação de educação Física. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa
- Dicionário da Língua Portuguesa Prestígio (2010). Porto: Porto Editora.
- DUARTE, S. M., & Dias, H. N. (2016). *Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade*. Maputo: Editora Educar-UP.

- DUTRA, C. P., & Griboski, C. M. (2005). Gestão para a inclusão. *Revista Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*, 26, 1-5. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372>. Acesso a 18/03/ 2021.
- GADOTTI, M. (2010). *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. S. Paulo: Editora, Livraria Instituto Paulo Freire.
- GIL, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- JODELET, P. (2001). Os processos psicossociais da exclusão. In B. (. Sawaia, *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes, 1-203.
- JONA, O. (2013). Revista de Direitos Humanos: Direito da Pessoa com deficiência. Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Direito 2, (2), Maputo, 264.
- JÚNIOR, B. (2012). Trabalho docente no Ensino Básico em Moçambique: uma análise de suas condições. *Tese de Doutorado*. Acesso a 01/12/18.
- KAFROUNI, R., & Pan, M. (2001). Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais e os impasses frente a capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. *Interação*, 5, Curitiba, 31-46.
- LAKATOS, Eva Maria (2009). *Metodologia do trabalho científica*. 6ª Edição. Atlas editor. São Paulo,
- LIBÂNEO, J. (2013). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.
- MANTOAN, M. T. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* S. Paulo: Editora Moderna.
- MARTINS, S., Giroto, C., & Souza, G. (2013). *Diferentes olhares sobre inclusão*. Minas Gerais: Cultura Acadêmica Editora.
- MENDONÇA, A. A. (2015). Educação especial e Educação inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. *VIII Encontro de pesquisa em Educação. III Congresso internacional trabalho docente e processos educativos* (p. 8). Uberaba: Disponível em <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>. Acesso a 18/03/2021.
- NASCIMENTO, S. V. (2015). Políticas públicas para educação especial na perspectiva de Educação Inclusiva no Brasil. *V Seminário Internacional sobre profissionalização Docente. Educere*,

- NHAPUALA, G. A. (2014). Formação psicológica inicial dos professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique. Minho, Tese de Doutoramento. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35821>. Acesso 18/03/2021.
- 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.
- PINTO, F., & Fernandes, L. (2015). Dificuldades de aprendizagem. In U. & Simbine, *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, igualdade e inclusão*, 45-50. Maputp: Educar-UP.
- PRODANOV, Cléber Cristiano e Freitas, Ernâni Cesar: (2013). *Metodologia do trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Académico*, 2ª edição, Rio Grande do Sul, Brasil
- Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto (1995). *Política Nacional de Educação e Estratégias de implementação*. Maputo
- RIBEIRO, I. (2008). *Educação Inclusiva na Escola básica pública portuguesa: perspectivas e práticas de professores de educação tecnológica, da região autónoma da Madeira*. de Porto. Tese de Mestrado.
- RIBEIRO, V. M., Ribeiro, M. R., & Gusmão, J. B. (2004). Indicadores de Qualidade na Educação.
- RODRIGUES, D. (2006). Dez ideias mal feitas sobre a educação inclusiva. São Paulo.
- ROSC. (2014). *Reflectindo sobre as Políticas Públicas para a área da Criança com Deficiência*. Unicef, 1-6. Disponível em www.unicef.org/mozambique. Acesso a 18 /03/2021.
- SAMPAIO, C. T., & Sampaio, S. M. (2009). *Educação Inclusiva: o professor mediando a vida*. Salvador: EDUFBA.
- SANCHES, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Portugal. Revista Lusófona de Educação*.
- SANTOS, A. d., & Rodrigues, M. d. (2014). Métodos e procedimentos utilizados na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Veras, S. Paulo*,
- SARTORETTO, M. L. (2011). Os Fundamentos da Educação Inclusiva. Disponível em assistiva.com.br/Educação_Inclusiva.pdf. Acesso em 18 /03/ 2021.
- SAWAIA, B. (2001). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes.

- SILVA, G. F., & Nornberg, M. (2013). *sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/Canoas)*.
- SILVA, L. R., & Reis, M. B. (2011). Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura. Inhumas*, 3 (1), 7-17.
- SILVA, M. d. (2011). As Políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil (1996-2006). *Revista de Educação do IDEAU*, 6 (14), 1-14.
- STAINBACK, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: artmed.
- STUBBS, S. (2008). *Educação Inclusiva: onde existem poucos recursos*. Oslo: Ingrid Lewis.
- UNESCO. (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade. DECLARAÇÃO DE Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*, 1- 49. Salamanca: UNESCO.
- USSENE, C., & Simbine, L. S. (2015). *Necessidades Educativas especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Maputo: Educar-UP.
- VARELA, B. L. (2014). Efectividade e desafios da Educação Inclusiva em cabo Verde. *Actas do 1º Congresso cabo-verdiano de Educação Inclusiva: desafiando os caminhos da inclusão*, 21. PRAIA. Disponível em https://bartvarela.files.wordpress.com/2015/04/efetividade-e-desafios-educac3a7ao_inclusiva-cv.pdf. Acesso a 18/03/2021.
- VÍCTOR, S. L., Drago, R., & Chicon, J. F. (2013). *Educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos*. Espírito Santo: EDUFES.
- WANDERLEY, M. B. (2001). Reflectindo sobre a noção de exclusão. In B. (. Sawaia, *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*, 1-203. Petrópolis: Editora Vozes.

Anexo



Universidade Politécnica
A POLITÉCNICA

**ESCOLA
SUPERIOR ABERTA - ESA**

À

Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guetsemane

N.Ref.16/ISA/2021/RRL

CRENCIAL

Serve a presente para credenciar a **Sra. Laura Eugénio Machava**, estudante com o código **439345**, do **4º ano**, curso de **Ciências da Educação**, no Instituto Superior Aberto – **A POLITÉCNICA**, a apresentar-se nessa instituição, para recolha de dados e realização de trabalho de pesquisa científica, através de observação e entrevistas, sob o tema: **“A Importância da Inclusão Escolar na Educação Primária: Caso da 4ª Classe na EP 1º e 2º de Guetsemane (2018-2020)”**.

Sem outro assunto de momento, subscrevo-me com elevada estima e consideração.

Maputo, 03 de Maio de 2021

Mestre Rita Mbebe

(A Directora do ISA)

HUMANISMO, RIGOR E PROFISSIONALISMO

Av. Paulo Samuel Kankhomba, nº 1011 | Maputo - Moçambique
Tel: +258 21 352 750 | Fax: +258 21 352 701
Cel: +258 82 313 3700 | 82 312 6180
E-mail: esa@apolitecnica.ac.mz
Website: www.apolitecnica.ac.mz

ENTREVISTA DO CONSELHO DA ESCOLA E DIRECÇÃO DA ESCOLA E PROFESSORES

A presente entrevista é de carácter científico académico destinada a recolha de dados para produção de Monografia Científica com o propósito de obtenção de grau académico (Licenciatura em ciências de educação) na Instituto Superior Aberto - ISA. A partir do questionário produzido pela autora, será possível nortear a entrevista aos destinatários de modo a compreender a *Importância da Inclusão Escolar na educação Primária*, e desta forma produzir-se o trabalho final do curso.

Nível de formação_____ Idade_____ área de formação_____ instituição de formação_____ experiência de trabalho_____

1. Possui alguma formação sobre as NEE? Sim____; não_____

a) Qual é o tempo de duração_____

2. O que entende por educação inclusiva?

3. Quais são os objectivos que se pretende alcançar ao implementar a educação inclusiva?

4. Quando é começou a ser implementada a nível da escola?

5. Que adaptações arquitectónicas foram realizadas para atender à política de inclusão?

6. Quais são as atitudes dos professores face à educação inclusiva?

7. Existe um plano de capacitação dos professores para atender à inclusão?

8. Qual é a relação que a escola estabelece com os pais encarregados das crianças com NEE?

9. A escola recebe algum apoio do ministério de tutela em vista à implementação da política de Educação inclusiva?

10. Que dificuldade a escola enfrenta no processo da implementação da política de inclusão?

11. Que estratégias são necessárias para ultrapassar as dificuldades que se encontram?

ENTREVISTA DE ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO da EP1 e 2 DE GUETSEMANE

A presente entrevista é de carácter científico académico destinada a recolha de dados para produção de Monografia Científica com o propósito de obtenção de grau académico (Licenciatura em ciências de educação) na Instituto Superior Aberto-ISA.. A partir do questionário produzido pela autora, será possível nortear a entrevista aos destinatários de modo a compreender *a Importância da Inclusão Escolar na educação Primária*, e desta forma produzir-se o trabalho final do curso.

Idade_____ Sexo_____ Nível de escolaridade_____ grau de parentesco_____

1. Quantos anos têm o seu educando?
2. Há quanto tempo começou a frequentar a escola?
3. Alguém o incentivou a levá-lo à escola?
4. Qual é a relação que estabelece com a escola: directores, professores do seu educando?
5. Durante a presença do seu educando na escola, sente que os professores e os colegas o apoiam?
6. Acha que traz algumas vantagens levá-lo à escola?
7. Acha que a estrutura física da escola o encoraja a continuar?
8. O que a escola precisaria fazer para melhor responder à situação das necessidades do seu educando?

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO NA ÁREA EM ESTUDO

Conteúdo	Observação
Estrutura do edifício	
Acesso às salas de aulas	
Acesso aos balneários	
Organização da sala de aulas	
Funcionamento do PEA	
Materiais de ensino	
Características dos alunos	
Métodos de ensino	
Atendimento às crianças	
Relacionamento entre os alunos	
Comportamento dos alunos	

1. Acesso à escola e sala de aulas

Escadas _____ rampas _____

1. Acesso aos balneários

Regulares _____ inclusivos _____

2. Características dos alunos

Deficientes _____ sem deficiência _____

3. Organização de sala de aulas

Carteiras duplas _____ carteiras individuais _____

Materiais de ensino diversificados _____ sem nenhum material _____

4. Funcionamento do processo de ensino aprendizagem

4.1 Métodos

Expositivos _____ interactivos _____ personalizados _____

5. Formas de atendimento às necessidades

Discriminatórias _____ inclusivas _____ indiferentes _____

6. Relacionamento entre os alunos

Solidário _____ aceitação _____ discriminação _____ indiferença _____

7. Comportamento dos alunos

Aprendem com facilidade _____ respondem às expectativas _____ indiferentes _____

Fotos



