



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Administração e Gestão de Educação

Análise dos desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de educação inclusiva – caso da Escola Primária Completa Kurhula (2017-2018).

Arlieta Manuel Nguenha

Maputo, Dezembro de 2018

Arlieta Manuel Nguenha

Análise dos desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de educação inclusiva – caso da Escola Primária Completa Kurhula (2017-2018).

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade Eduardo Mondlane, em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação.

Supervisor: Doutor Octávio José Zimbico

Maputo, Dezembro de 2018

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre, da Universidade Eduardo Mondlane.

Arlieta Manuel Nguenha

Maputo, 17 de Dezembro de 2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos dois eternos professores: ao meu pai (em memória), por quem exteriorizo o meu apreço e admiração; à minha mãe, a professora incansável na história da minha existência. Este trabalho é resultado do cumprimento da missão a eles confiada pelo Criador, a educação e o gosto pela escola.

Aos meus irmãos, pelo amor, carinho e amizade com que nos nutrimos mutuamente.

Às minhas irmãs da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora das Vitórias, sobretudo as que acompanharam a efectivação deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado da colaboração, contributo e do sacrifício de muitas pessoas a quem devo muito apreço, estima e consideração.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, autor da minha existência, um hino de louvor a Ele pela minha concepção! Aos meus pais, seus assessores que assumiram a tarefa de cuidar desta vida!

Aos meus docentes do Mestrado, pelo empenho e dedicação durante o período de formação, em particular ao meu supervisor, Doutor Octávio José Zimbico, que desde a primeira hora se mostrou disponível e zeloso no acompanhamento, pela sua prontidão e responsabilidade, dedicação e interesse que demonstrou na orientação do trabalho, desde a concepção do projecto até à redacção da dissertação!

Aos meus colegas da turma do Mestrado, a quem reitero um sincero agradecimento pela forma como juntos assumimos os desafios desta tarefa! O meu eterno “*khanimambo*” à colega Alice Isabel Alberto, pelos momentos de regresso à casa que juntas desfrutamos!

À Direcção, professores, alunos e encarregados de educação dos alunos da Escola Primária Completa Kurhula, que tornaram possível a realização deste trabalho, pelo seu tempo disponibilizado, pelas prestáveis contribuições, ideias e opiniões!

Aos meus irmãos, com quem partilho no dia-a-dia os desafios da vida e da nossa história! Àqueles a quem Deus recolheu, recordo-me com muita nostalgia, uma eterna e abençoada memória pelo pouco tempo de passagem que o Altíssimo lhes emprestou neste mundo!

À minha Congregação, por me ter proporcionado este tempo de cultivo, sobretudo porque o tempo de formação e elaboração do trabalho escasseou a minha presença e participação em algumas actividades comunitárias. Àqueles que sempre me acompanham, partilham e vivem de perto os meus anseios e desafios, encorajam-me e confortam-me, uma eterna gratidão!

A todas as pessoas com quem partilho o dia-a-dia da existência, por tudo quanto tenho aprendido nas lides da vida!

Aos amigos que de mais perto me assessoraram neste trabalho com as suas contribuições!

Aos familiares que, desde o primeiro momento de existência, contribuíram para que me tornasse o que sou e por todas as contribuições que prestaram!

A todos os que de forma directa ou indirecta contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade. Que Deus a todos recompense à sua medida!

Khanimambo!

Índice

DECLARAÇÃO DE HONRA	i
DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	ix
ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS	x
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE FIGURAS	x

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO 1

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	4
1.2 OBJECTIVO GERAL	6
1.2.1 OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	6
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA	6
1.4 JUSTIFICATIVA.....	7
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO	8

CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA 10

2.1 ESTADO DE ARTE	10
2.2 DESAFIOS	11
2.2.1 Os DESAFIOS DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NEE. 11	
2.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	15
2.4 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	16
2.5 MÉTODOS A APLICAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS COM NEE.....	17
2.6 CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	19
2.7 CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	21
2.8 DIFERENÇAS ENTRE EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO	23

2.9.1 DIFERENÇAS ENTRE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO	26
2.10 OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE	29
2.11 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	31
CAPÍTULO III: METODOLOGIA.....	33
3.1 CONTEXTO GERAL	33
3.3 TIPO DE ESTUDO	36
3.4 MÉTODO DE ESTUDO	36
3.5 UNIVERSO DA PESQUISA E AMOSTRA	37
3.6 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	38
3.7 PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS	41
3.8 LIMITAÇÕES	42
3.9 ESTUDO PILOTO	42
3.10 ANÁLISE DE DADOS	43
3.10.1 VALIDADE E FIABILIDADE	43
3.11 QUESTÕES ÉTICAS	44
CAPÍTULO IV: ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 45	
4.1 CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EPCK	45
4.1.1 ENTENDIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	47
4.1.2 OS OBJECTIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	49
4.2 OS RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	51
4.2.1 AQUISIÇÃO DE HABILIDADES DE ESCRITA E LEITURA	52
4.2.2 O RELACIONAMENTO ENTRE ALUNOS COM NEE E SEM NEE	55
4.3 OS DESAFIOS DA COMUNIDADE ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	56
4.3.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA	57
4.3.2 TIPOS DE NECESSIDADES EDUCATIVAS DAS TURMAS ONDE OS PROFESSORES LECCIONAM....	59
4.3.3 OS MATERIAIS DIDÁCTICOS QUE FAVORECEM A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.....	60
4.3.4 OS MÉTODOS QUE OS PROFESSORES USAM PARA ATENDER À INCLUSÃO	61
4.3.5 ADAPTAÇÕES ARQUITECTÓNICAS PARA ATENDER À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	64

4.3.6 ATITUDES DOS PROFESSORES FACE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	65
4.3.7 PLANO DE FORMAÇÃO OU CAPACITAÇÃO PARA OS PROFESSORES EM MATÉRIA DE EI ...	66
4.3.8 DIFICULDADES DOS PROFESSORES PARA LECCIONAR NUMA TURMA INCLUSIVA	68
4.3.8 RELACIONAMENTO ENTRE OS PROFESSORES E FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS COM NEE.....	70
4.4 ESTRATÉGIAS PARA ULTRAPASSAR AS DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EI NA EPCK.....	73
 CAPÍTULO V: CONCLUSÕES, SUGESTÕES E POSSÍVEIS SOLUÇÕES	76
 5.1 CONCLUSÕES.....	76
5.2 SUGESTÕES.....	80
5.3 POSSÍVEIS SOLUÇÕES.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
 ANEXOS E APÊNDICES	91
 Anexo 1	92
Apêndice 1	92
Apêndice 1	92
Apêndice 2	92
Apêndice 3	92
Apêndice 4	92
Apêndice 5	92
Apêndice 6	92

RESUMO

A realização dos objectivos da implementação da educação inclusiva gera constrangimentos à comunidade devido à falta de reestruturação da realidade escolar. O presente estudo tem como propósito analisar os desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de educação inclusiva na Escola Primária Completa Kurhula, localizada no bairro de Maxaquene C, na cidade de Maputo. Trata-se de um estudo de caso que procurou analisar profundamente o contexto, cuja amostra obteve resultados aplicáveis a esse contexto. A pesquisa é predominantemente qualitativa, embora com recurso ao método quantitativo, usado na apresentação dos dados, para reduzir a subjectividade da pesquisa. A pergunta de partida que orientou o estudo foi a seguinte: quais são os desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de educação inclusiva na EPCK (2017-2018)? Os dados foram analisados a partir de três objectivos específicos: (i) caracterizar o contexto da implementação da política de educação inclusiva na EPCK; (ii) discutir os resultados da implementação da educação inclusiva na EPCK; (iii) identificar os desafios que a comunidade escolar enfrenta na prática da educação inclusiva. Como técnicas de recolha de dados, foram usadas a observação, a entrevista, aplicada a uma amostra estratificada: 2 directores da EPCK, 10 professores, 15 alunos e 10 encarregados de educação, e o questionário, respondido por 8 professores. De uma forma geral, concluiu-se que o contexto da implementação da política de educação inclusiva naquela escola é pouco conciso, pois, se por um lado se compreendem os objectivos da implementação, a sua prática não obedece aos princípios orientadores; e ainda, são poucas as acções do MINEDH que contribuam para o seu sucesso, resumindo-se mais na prescrição da política; os gestores experimentam desafios de pouca preparação para lidarem com a diversidade, falta de reestruturação da escola para responder à inclusão, falta de materiais didácticos que impulsionem a aprendizagem dos alunos com NEE, daí que a prática não proporciona a efectiva aprendizagem desses alunos, o que configura uma divergência entre a teoria e a prática. Assim, a educação inclusiva constitui uma prática que exige muita reflexão no contexto académico, social e político para o seu avanço.

Palavras-chave: desafios, dificuldades de aprendizagem, educação inclusiva, necessidades educativas especiais.

ABSTRACT

Achieving the goals of the implementation of inclusive education creates constraints to the community due to the lack of restructuring of the school reality. The purpose of this study is to analyze the challenges faced by the school community in the implementation of the inclusive education policy in the Kurhula Comprehensive Primary School, located in the Maxaquene C neighborhood in the city of Maputo. It is a case study that sought to analyze deeply the context, whose sample obtained results applicable to this context. The research is predominantly qualitative, although using the quantitative method, used in the presentation of the data, to reduce the subjectivity of the research. The starting question that guided the study was: what are the challenges faced by the school community in the implementation of the inclusive education policy in the EPCK (2017-2018)? The data were analyzed from three specific objectives: (i) to characterize the context of the implementation of the inclusive education policy in the EPCK; (ii) discuss the results of implementing inclusive education in EPCK; (iii) identify the challenges that the school community faces in the practice of inclusive education. As data collection techniques, observation and interviewing were applied to a stratified sample: 2 EPCK directors, 10 teachers, 15 students and 10 teachers, and the questionnaire, answered by 8 teachers. In general, it was concluded that the context of the implementation of the inclusive education policy in that school is not very concise, because if one understands the objectives of the implementation, its practice does not follow the guiding principles; and there are few MINEDH actions that contribute to its success, more in the prescription of politics; managers experience challenges of poor preparation to deal with diversity, lack of restructuring of the school to respond to inclusion, lack of teaching materials that drive the learning of students with SEN, so that the practice does not provide effective learning for these students configures a divergence between theory and practice. Thus, inclusive education is a practice that requires much reflection in the academic, social and political context for its advancement.

Keywords: challenges, learning difficulties, inclusive education, special educational needs.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

CFP's	Centros de Formação de Professores
CONFEREMO	Conferência dos Religiosos de Moçambique
DA	Dificuldades de Aprendizagem
DAE	Director Adjunto da Escola
DEDHC	Direcção de Educação e Desenvolvimento Humano da Cidade
EI	Educação Inclusiva
EP1	Ensino Primário do 1º grau
Ep2	Ensino Primário do 2º grau
FACED	Faculdade de Educação
EPCK	Escola Primária Completa Kurhula
IFP's	Institutos de Formação de Professores
IMAP	Instituto do Magistério Primário
IMPM	Instituto Médio Pedagógico de Moçambique
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
ISMMA	Instituto Superior Maria Mãe de África
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MINED	Ministério de Educação
MINEDH	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
MISAU	Ministério da Saúde
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONG's	Organizações-Não Governamentais
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
PEA	Processo Ensino Aprendizagem
PEE	Plano Estratégico de Educação
PNE	Política Nacional de Educação
ROSC	Fórum das Organizações da Sociedade Civil para os Direitos da Criança
SNE	Sistema Nacional de Educação
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UP	Universidade Pedagógica
USTM	Universidade São Tomás de Moçambique

ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização sócio-profissional dos gestores e encarregados de educação. _____	46
Tabela 2: tipos de necessidades educativas das turmas onde os professores leccionam _____	52
Tabela 3: Apresentação sócio- académica dos alunos _____	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição dos alunos por ciclos. _____	35
Figura 2: Distribuição da amostra por estratos _____	37
Figura 3: entendimento dos professores sobre E.I. _____	47
Figura 4: objectivos da educação inclusiva _____	50
Figura 5: Resultados da aprendizagem dos alunos com NEE _____	53
Figura 6: Relacionamento entre os alunos _____	56
Figura 7: tempo em que cada professor lecciona uma turma inclusiva _____	588
Figura 8: materiais disponíveis que favorecem a aprendizagem inclusiva. _____	60
Figura 9: métodos que os professores usam para atender à inclusão _____	62
Figura 10: Dificuldades na leccionação de turmas inclusivas _____	69
Figura 11: relacionamento dos professores com as famílias das crianças com NEE _____	71
Figura 12: Estratégias para ultrapassar as dificuldades sobre educação inclusiva _____	74

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

No contexto actual, em que o mundo passa por rápidas e diversas transformações económicas, políticas, sociais, culturais e tecnológicas, a educação inclusiva (EI) tornou-se um factor fundamental, defendido pelas políticas educativas a nível internacional, em prol da defesa de acesso de todos à educação de qualidade, cujo objectivo é favorecer a integração de cada pessoa na dinâmica do mundo.

No entanto, a sua realização demanda a reestruturação da escola de forma a atender a diversidade humana no que se refere aos aspectos físicos, curriculares e metodológicos. Nesse âmbito, no intuito de aprofundar as acções e práticas da escola, levou-se a cabo esta pesquisa, cujo tema é: **Análise dos desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de educação inclusiva – caso da Escola Primária Completa Kurhula (2017-2018)**, como forma de fazer emergir os desafios da gestão escolar e propor soluções no concernente à implementação de políticas educativas.

A realização desta pesquisa explica-se em dois domínios: por um lado, é pela natureza profissional, originada pela preocupação e experiência vivida como professora, diante da realidade prevalecente caracterizada por dificuldades e desafios experimentados pelos gestores no intuito de realizar a inclusão escolar, assim como pela discrepância entre a prática e o que os documentos se referem e propalam a inclusão como caminho para se alcançar a qualidade de educação. Por outro lado, a experiência vivida no contexto da formação (Mestrado), a partir de assistência de aula a uma turma primária inclusiva, onde se viveu e se partilhou de mais perto as dificuldades que constroem a implementação da política naquela escola, despertando a necessidade de maior aprofundamento sobre a realidade.

A escolha da EPCK deveu-se à necessidade de compreender de forma aprofundada os desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de EI e por ser uma instituição que apresenta características de inclusão. Tratou-se da continuação de um estudo parcial realizado no contexto do módulo “Avaliação de Programas e Projectos Educativos” no I Semestre de 2017. De igual maneira, a escolha daquela escola foi devido à compatibilidade de tempo entre o trabalho e a pesquisa, pois esta escola localiza-se próximo da residência da pesquisadora, o que facilitou a deslocação no âmbito do estudo.

Embora o termo comunidade escolar seja mais abrangente em diferentes casos, neste trabalho, refere-se aos elementos que participam do processo educativo de uma escola, com destaque para os professores, directores, pais e alunos (Teixeira, 2010), considerando que são os que de forma directa estão envolvidos no processo para que se realizem os objectivos previstos com a implementação da EI. No entanto, os desafios surgem da limitada capacidade de os actores poderem realizar as demandas perspectivadas no âmbito da inclusão.

De acordo com Monteiro (2003) o direito à educação com qualidade, de “*direito do homem*”, é prioritário pois permite à pessoa tornar-se um cidadão consciente, ajuda a resolver os problemas com que o homem se depara na dinâmica da existência e reconhece-se que ela "pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional" (UNESCO, 1998, p. 2). Assim, os governantes têm a tarefa de promover a educação aos seus concidadãos, através de políticas que traduzem tais direitos.

O movimento da chamada inclusão escolar ou educação inclusiva surgiu a partir das directrizes emanadas nas conferências de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), que marcaram a mudança de paradigmas no que se refere à defesa de abertura da escola à diversidade, pois a Declaração de Salamanca (1994) recomenda a qualquer governo signatário dos princípios dessa conferência, a necessidade de conceder maior prioridade ao desenvolvimento das medidas de política orçamentais e sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO, 1994).

Em Moçambique, a lei 4/83 orienta a educação de crianças e jovens com deficiências físicas e mentais ou de difícil enquadramento social para as escolas especiais. No mesmo contexto, a Lei 6/92 considera que a educação dessas crianças e jovens acontece em classes especiais dentro das escolas regulares, o que aponta para a integração escolar, diferente da inclusão, embora se refira a realidades semelhantes. Esta última lei atribui a tutela do Ensino Especial ou, em outros casos, a colocação desses alunos em turmas ou escolas especiais, de acordo com o grau de “desvio” do aluno, ao Ministério da Educação, Ministério da Saúde e à Secretaria de Estado para Acção Social (actualmente Ministério da Acção Social). No

entanto, na Política Nacional de Educação (PNE), existe uma clara diferenciação ao introduzir-se a realidade de necessidades educativas especiais (NEE), inexistentes nas anteriores. A diferenciação das necessidades entre as de nível de afecção não muito agudo a acontecerem em escolas normais, mas com atendimento especial e individualizado e as com nível de afecção severo a serem atendidas em escolas especiais aponta para a inclusão. Neste âmbito, não se trata de inclusão defendida pelas políticas que orientam essa prática, mas sim a integração de alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares e em salas especiais, embora esteja patente a situação de necessidade de colaboração entre os ministérios de Educação, da Saúde e da Acção Social, necessária na implementação da inclusão.

A ausência de uma lei ou regulamento específico que atenda à inclusão cria um vazio na legislação dessa prática, em que não existe possibilidade de responsabilização e de prestação de contas.

No entanto, o direito à educação é consagrado no artigo 88 da Constituição da República. A PNE, através da Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto, assegura a expansão do acesso à educação de qualidade para cada vez maior parte da população. Embora não apresente nenhum artigo ou item sobre o tema em alusão, Moçambique assumiu em 1998 o projecto das "Escolas Inclusivas", com o apoio da UNESCO, para combater a exclusão e promover a escolaridade para todas as crianças (Ussene & Simbine, 2015).

Para Sánchez (2005), a concepção de EI constitui uma nova abordagem da educação especial e baseia-se no princípio de atenção à diversidade e educação de qualidade para todos, cujo objectivo é garantir o acesso à educação, à melhoria das condições de aprendizagem e à participação de todos os alunos. É uma perspectiva que defende a não discriminação das deficiências, do género, de nacionalidade, de raça, cultura ou religião.

Embora seja uma perspectiva nobre, constitui uma realidade de difícil compreensão, pois cria divergências que resultam em diversidade de situações devido à falta de consenso. Assim, para alguns países, a inclusão incide sobre a situação de crianças deficientes, para outros, uma reforma que apoia a questão da diversidade étnica, racial e religiosa (Fávero, et al. 2009). Porém, a inclusão foi desenhada para superar a questão da integração, pois esta não respondia de forma efectiva à diversidade dos alunos. Embora estudos realizados denotem

falta de consenso e a desarticulação que se gera na diferenciação dos termos, o ponto de vista de Rodrigues (2006, p.3) é o de que a inclusão não constitui uma evolução da integração, pois ela "pressupõe uma 'participação tutelada' numa estrutura com valores próprios, aos quais o aluno 'integrado' tem que se adaptar".

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, que objectiva a reorganização da escola e da sociedade através de políticas públicas definidas e concretas, garantir condições físicas, materiais, de recursos humanos, que permitam à pessoa com deficiência ser um cidadão como qualquer outro e ter a possibilidade concreta de usufruir de tudo o que a sociedade oferece.

Mantoan (2003), embora reconheça que a "integração" e "inclusão" tenham significados semelhantes, afirma que são usadas para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes, pois a inclusão prevê a reestruturação da escola para atender a diversidade, ao passo que a integração supõe que o integrado se vá adaptando às situações existentes.

Desta concepção, ressalta-se que a inclusão é diferente da integração, mesmo que apresente realidades aproximadas; e que foi uma realidade concebida em função das pessoas com deficiência, objecto de direitos, embora esteja patente a questão de não exclusão ou segregação.

1.1 Formulação do Problema

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 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.

Pela concepção de a inclusão em Moçambique cingir-se à pessoa com deficiência, suspeita-se que este conceito esteja relacionado ao facto de que em termos de propostas e decisões

políticas, ainda não haja capacidade institucional e intelectual que leve ao atendimento de outras formas de deficiência que são, por natureza, mais complexas que, por conseguinte, exigem mais acções e esforços interventivos, em vista à sofisticação da implementação da inclusão educativa escolar. 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 Completa Kurhula (EPCK), em particular.

Neste âmbito, Fávero et al. (2009) apontam que se trata de uma área que permanece confusa quanto às acções que precisam ser realizadas para que a política e a prática avancem. Ademais, em Moçambique, a implementação da EI centra-se na massificação do ensino, concretizada pelo acesso e elevados índices de matrículas (Chambal, 2007).

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, analisar os desafios que se impõem à comunidade escolar na implementação da política de EI em Moçambique é fundamental, pois ajuda a clarificar a compreensão sobre essa prática, assim como reflectir sobre as possíveis medidas que podem ser adoptadas para minimizar os impasses na sua implementação.

No entanto, na Escola Primária Completa Kurhula, 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 duma 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).

Portanto, diante das realidades novas sobre a EI, na situação de escolas regulares, surgem questionamentos relacionados às condições para que se consuma o direito de todos à educação de qualidade. A falta de preparação na implementação da política de EI em Moçambique, em particular na EPCK, levanta dúvidas, inquietações e impõe muitas dificuldades à comunidade escolar. Desta forma, parte-se para a reflexão com o seguinte questionamento: **quais são os desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de educação inclusiva na Escola Primária Completa Kurhula, no período de 2017 a 2018?**

Diante do questionamento que orienta a pesquisa foram formulados os seguintes objectivos:

1.2 Objectivo geral

Analisar os desafios que a comunidade escolar enfrenta na implementação da política de educação inclusiva na Escola Primária Completa Kurhula, no período de 2017 a 2018.

1.2.1 Objectivos específicos

O objectivo geral foi desdobrado pelos seguintes objectivos específicos:

- Caracterizar o contexto da implementação da educação inclusiva na EPCK;
- Discutir os resultados da implementação da educação inclusiva na EPCK;
- Identificar os desafios que a comunidade escolar enfrenta na implementação da política de educação inclusiva na EPCK.

1.3 Perguntas de pesquisa

Tendo em vista o alcance dos objectivos a que o presente trabalho se propôs, procurou-se resposta às seguintes questões:

- Qual é o contexto em que se implementa a educação inclusiva na EPCK?

- Quais são os resultados alcançados com a implementação da EI na EPCK?
- Que desafios enfrenta a comunidade escolar na implementação da EI na EPCK?

1.4 Justificativa

No quadro geral dos estudos realizados em Moçambique, este tem a particularidade de analisar os desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de EI. 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 os desafios na implementação da política de EI 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 as acções e práticas que conduzam à efectiva prática de EI.
- 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. Procura servir de reflexão para os designers das políticas educativas para maior sagacidade e afinco na análise e avaliação destas, antes e durante a implementação de forma a apurarem-se os reais impactos, assim como as mudanças que se introduzem no contexto da reestruturação da escola e para a sociedade, de tal modo que os discursos e a prática se traduzam no apoio concreto às escolas de modo a realizar esse direito;
- Porque o estudo não é acabado, acredita-se que os resultados poderão fornecer importantes linhas de pesquisa, de forma a conduzir a conclusões complementares e mais aprofundadas sobre como tornar efectiva a implementação da política de EI.

1.5 Estrutura do trabalho

O trabalho apresenta uma estrutura prevista no contexto de estudos empíricos referentes à Faculdade de Educação (FACED) da UEM. Assim, possui cinco capítulos:

- O capítulo I apresenta a introdução, que arrola o panorama geral do trabalho, no tocante à apresentação do tema, o contexto do seu surgimento, o problema de pesquisa, os objectivos e perguntas de pesquisa, a justificativa e a estrutura do trabalho. Esta parte reveste-se de grande importância, pois esclarece ao leitor sobre o contexto geral da pesquisa, e estabelece, por isso, a ligação com os outros capítulos que encontram suporte nele.
- O capítulo II debruça-se sobre a revisão da literatura, constituindo uma base teórica sobre a EI. Este capítulo desdobra-se na seguinte sequência: no ponto 2.1, estado de arte; 2.2, desafios; 2.2.1, desafios da comunidade escolar; 2.3, dificuldades de aprendizagem; 2.4, NEE; 2.5, métodos que favorecem a inclusão; no ponto 2.6 apresenta-se o conceito de EI, onde se torna visível a divergência e convergências entre os vários autores sobre a realidade; no ponto 2.7, o contexto do surgimento; no ponto 2.8, as diferenças entre inclusão, exclusão, segregação e integração; no 2.10, os desafios na implementação da política de EI em Moçambique; e por último, as lições aprendidas com a revisão da literatura. Este capítulo foi fundamental no desenvolvimento da pesquisa porque ajudou a sustentar argumentos e a estabelecer ligações entre a teoria e a prática, daí a sua relação com o capítulo seguinte, que apresenta o percurso e os passos seguidos para atingir os objectivos formulados no capítulo I.
- No capítulo III, faz-se a apresentação da metodologia usada para a elaboração da pesquisa. No ponto 3.1, apresenta-se o contexto geral do local de pesquisa de forma a conhecer a realidade sobre a qual se realizou o estudo; no 3.2, a caracterização sócio-demográfica dos alunos, no 3.3, o tipo de estudo; no 3.4, o método de estudo; no 3.5, o universo e amostra da pesquisa; no 3.6, os instrumentos de recolha de dados; no 3.7 o processo de recolha de dados; no 3.8, as limitações do estudo; no 3.9, o estudo piloto; no 3.10, a análise de dados; 3.10.1, validade e fiabilidade e, por fim, as questões éticas. A importância deste capítulo reside no facto de constituir uma base

de suporte sobre a qual foi possível a realização da pesquisa e pelo facto de estabelecer diferentes ligações com os restantes, pois possibilita compreender os passos apresentados na introdução, onde se desenhou a estrutura que, por sua vez, guiou a escolha da metodologia.

- No capítulo IV faz-se a apresentação, análise, interpretação e discussão de dados. No ponto 4.1, apresenta-se o contexto que influencia a implementação da política de educação inclusiva na EPCK; no ponto 4.2, discutem-se os resultados da implementação da política de EI na EPCK, e no ponto 4.3 apresentam-se os desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da EI. Por fim, apresentam-se as estratégias para ultrapassar as dificuldades que se encontram na implementação da política de EI na EPCK. Cada uma destas partes relaciona-se com a outra porque a abordagem de um ponto favorece a compreensão da outra. Este capítulo reveste-se de grande importância, pois tornou possível tirar conclusões no que se refere à identificação dos desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de EI naquela escola. O capítulo relaciona-se com todos os quatro, e sobretudo com o capítulo seguinte, pois foi na base deste, que se tiraram as conclusões e sugestões sobre as quais se debruça o quinto capítulo, no ponto 5.2, as sugestões, e no ponto 5.3, as possíveis soluções.

CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo constitui a base teórica do presente trabalho e tem como objectivo discutir diversos autores sobre a política de EI, no que se refere aos consensos, divergências, rupturas e continuidade. Assim, na secção 2.1 apresentam-se os conceitos-chave da pesquisa, nomeadamente: desafios, educação inclusiva, dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais. Nas secções seguintes desenvolve-se o conceito de EI no tocante ao seu surgimento e desafios concernentes a essa política. 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 Estado de arte

A educação inclusiva constitui uma temática nova e actual. Ao nível internacional vários estudos têm sido levados a cabo e denotam que existe muito a fazer para que se realizem os objectivos da sua criação. Em Moçambique, porém, são escassos os estudos que se ocupem da temática. No domínio de estado de arte, podem destacar-se, a título de exemplo, os trabalhos de Chambal (2007; 2011; 2012); os quais fazem abordagem à situação da educação inclusiva no âmbito das deficiências físicas, dada a constatação de a educação inclusiva em Moçambique restringir-se aos alunos com deficiências e não às NEE na sua generalidade. E não obstante, a adopção de políticas de educação inclusiva a inexistência de políticas de formação de professores no âmbito da inclusão. O estudo de Ussene e Simbine (2015) proporciona uma contribuição ao apresentar algumas necessidades educativas especiais no contexto da inclusão escolar; no entanto, reconhece que a educação inclusiva resume-se à expansão de matrículas desses alunos sem que algo se realize para a efectivação do seu direito. Nhapuala (2014) chama atenção para a necessidade de questionar as políticas, processos e práticas relacionados à forma como se implementa a educação inclusiva, cujo destaque incide sobre a formação inicial dos professores de forma fornecer experiências que proporcione a realização efectiva do direito de todos à educação.

Apesar da sua reconhecida importância, estes estudos não têm igual incidência quando se debruçarem respectivamente sobre a escolarização dos alunos com deficiência e sobre as políticas de inclusão escolar em Moçambique, bem como a escolarização dos alunos com

deficiência. Embora se reconheça a contribuição que estes estudos fornecem no campo de inclusão escolar em Moçambique, o presente estudo pretende trazer um olhar sobre educação inclusiva na perspectiva de desafios enfrentados pela comunidade escolar na sua implementação a partir de um caso de uma escola concreta.

2.2 Desafios

O termo desafio pode ser aplicado em diferentes contextos, dependendo do significado a que se destina. De acordo com o Costa e Melo (1984, p. 489) desafio refere-se ao "acto ou efeito de desafiar ou chamar alguém ao combate, provocação, duelo, luta, competição, etc.:". Considerado nesse sentido, pode afirmar-se que as situações complicadas ou de difícil resolução podem traduzir-se em desafio.

Assim, o Dicionário Online de Português refere que é o "ato [*sic*] de instigar alguém para que realize alguma coisa, normalmente além das suas competências ou habilidades; ocasião ou grande obstáculo que deve ser ultrapassado (<https://www.dicio.com.br/desafio/>).

Este conceito aproxima-se ao significado com que o termo é usado na pesquisa, para se referir à proposta de implementação da EI, a qual, por falta de preparação metodológica, curricular dos gestores ou mesmo inexistência de condições físicas ao nível de infra-estrutura e do acompanhamento por parte dos pais e encarregados de educação, torna-se uma realidade cujos objectivos preconizados são difíceis de realizá-los. Portanto, o desafio provém do facto de que a EI foi implementada dentro de um contexto em que não foram criadas condições que favoreçam o sucesso da prática, cria constrangimentos para a comunidade escolar.

2.2.1 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 contraria 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, aponta-se como aspecto a tomar em consideração para a boa gestão, o processo da democratização, que empenha a todos em vista ao sucesso da aprendizagem. Por isso, o MINED (2012) destaca o papel da comunidade e do conselho da escola como uma oportunidade para melhorar a gestão da escola.

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. Nestes termos, Oliveira (2010) considera que a educação de qualidade está intimamente ligada à qualidade de formação dos professores e do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Esta afirmação é também corroborada por (Gadotti, 2010; Beira, Vargas & Gonçalo 2015).

Para isso, deve-se assegurar que as suas qualificações académicas o permitam orientar os alunos para uma aprendizagem efectiva, pois um professor bem formado foi capacitado para ter um olhar crítico sobre a realidade.

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).

Ademais, os programas de formação dos professores do nível primário não têm uma base forte e apresentam modelos que ao longo da história variam de 3, 2 e 1 ano de formação (Matavele, 2016; Nhapuala, 2014; Chambal, 2012). Analisados estes modelos de formação, podem considerar-se inadequados devido ao reduzido número de anos de formação, pois reconhece-se que não habilitam ao professor adquirir uma experiência didáctico-pedagógica que o leve a uma educação de qualidade, não obstante o facto de alguns não estarem imbuídos de vocação à docência, pois segundo Nivagara (2013) existem professores que entram na carreira como última alternativa de emprego e a qualquer momento podem abandonar ou permanecem sem ambições profissionais.

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; Neves, 1999).

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.

2.3 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).

2.4 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.

2.5 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 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.

2.6 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 partilhar 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: (i) inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial; (ii) inclusão como resposta a exclusões disciplinares; (iii) inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; (iv) inclusão como forma de promover a escola para todos e (v) 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.

2.7 Contexto da Política de Educação Inclusiva

O surgimento da EI está relacionado com as políticas que defendem a igualdade dos direitos. Sánchez (2005) considera que o movimento da EI remonta na década de 80, protagonizado por profissionais, pais e pessoas com deficiências, em crítica ao isolamento a que estavam sujeitas as pessoas com deficiência física. Eles consideravam e criticavam a existência de Escolas Especiais como um meio de segregação. Sanches e Teodoro (2006) acrescentam que teve expressão nos grandes movimentos de luta contra a exclusão social, sobretudo a emancipação feminina, defensores da justiça social. Nisso, percebe-se que o facto de a inclusão escolar ter a sua origem no seio das pessoas com deficiência, muitos pensam que a inclusão escolar destina-se a pessoas nessa situação, o que não constitui verdade, pois ela deve contemplar todas as crianças e jovens com NEE, por isso a relação com as DA.

Desta forma, a EI constitui uma forma de traduzir o que está plasmado nos artigos 1 e 2 da Assembleia Geral das Nações Unidas (1948).

O primeiro passo em direcção à inclusão foi proporcionado pelo movimento *Regular Education Initiative* (REI), dos EUA, cujo objectivo era incluir na mesma escola crianças com alguma deficiência, criticando a ineficácia da educação especial Sánchez (2005). A prova disso, segundo Mendes (2006), é que até meados da década de 1990, o termo “inclusão” aparece nos países de língua inglesa, especificamente nos Estados Unidos, enquanto os países europeus ainda conservavam a terminologia “integração”. Esta diferenciação pode ser que ainda não tenha sido ultrapassada e que pode gerar equívocos na consecução da política de EI para muitos gestores escolares.

Passado algum tempo, as ideias de inclusão constituíram motivo de debate a nível internacional, culminando com a realização da Conferência de Jomtien (1990), que declarou a

urgência da “Educação para Todos”, sobretudo a “educação básica” e de Salamanca (1994) sobre Educação para NEE, onde foi adoptado e redefinido esse conceito.

Na legislação moçambicana é inexistente uma abordagem que se debruce 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 intercomutativamente 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.

2.8 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 físico, 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 (Sanches & 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.

Tomando como base as realidades arroladas a partir destes autores, no que se refere à diferenciação entre inclusão e segregação e fundamentando-se em Víctor, Drago e Chicon (2013), pode inferir-se que as pessoas com deficiência estão sujeitas à diversidade de situações ligadas à sua condição: exclusão, segregação e discriminação. Esta é mais próxima da anterior pois consiste na "ação [*sic*] de tratar pessoas ou grupos de pessoas de forma injusta, ou desigual com base em argumentos de sexo, raça, religião, etc." Dicionário Prestígio de Língua Portuguesa, 2010, p. 542).

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 incluídas 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.

2.9.1 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 acadêmico 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. A escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências (Silva & Reis, 2011). Assim, enquanto a integração proporciona a aprendizagem dos alunos com NEE numa escola regular, para que estes se assemelhem ou se adaptem aos do ensino regular, na concepção de Mantoan (2003), a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois ajuda não somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

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 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 preveem 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.

2.10 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).

2.11 Considerações gerais sobre a educação inclusiva

Das perspectivas apresentadas pelos diversos autores no que se refere ao debate sobre a política da EI e aos desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da EI, foram aprendidas algumas lições que sustentam o presente estudo, especificamente:

1. A EI constitui uma prática fundamental que promove a inclusão de todos, independentemente da sua condição física, sócio-económica e político-cultural.

O surgimento da EI está ligado à existência de alunos com deficiência, que durante muito tempo foram excluídos, segregados ou discriminados da convivência com os outros não deficientes. No entanto, a inclusão é extensiva aos alunos com NEE e com

DA, cuja efectivação depende muito a qualidade de formação dos professores e a colaboração destes com os seus pais e encarregados de educação dos alunos.

Todavia, a falta de clarificação e preparação pode criar desajuste em relação aos passos a marcar rumo ao avanço da inclusão.

Em Moçambique, reconhece-se que a qualidade de educação constitui uma realidade em devir, pois, embora tenha sido adoptada, na EI ainda não se conseguiu criar condições que favoreçam a educação de qualidade, sobretudo a aquisição de competências básicas de leitura e escrita.

A implementação da política da EI encontra desafios relativos à falta de formação dos professores, a inexistência de infra-estrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência, assim como da fraca colaboração dos pais e encarregados de educação para o sucesso dos seus educandos.

2. A política de EI em Moçambique foi adoptada para combater a exclusão e criar escolas para todos. Ela constitui um campo aberto a amplas discussões no tocante às acções da implementação dessa política, caracterizada por uma série de limitações de natureza formativa, regulamentar, financeira e de infra-estruturas a saber:

- ✓ A falta de materiais didácticos para tornar efectivo o PEA dos alunos com NEE nas escolas inclusivas;
- ✓ A falta de reestruturação das escolas cria barreira ao acesso dos alunos com NEE, limita as oportunidades de sua aprendizagem apenas ao ensino primário e impõe desafios para a comunidade escolar;
- ✓ A falta da realização dos direitos desses alunos que, embora inclusos no contexto da política de inclusão, se tornam excluídos por a escola não satisfazer as suas necessidades de aprendizagem.

A abordagem sobre a revisão da literatura forneceu uma base de suporte na compreensão dos diferentes aspectos que norteiam a EI e serve de suporte para os dois próximos capítulos. A informação arrolada foi fundamental ajuda a estabelecer relação entre as diversas partes do estudo, serviu para criar categorias, propor a selecção da amostra, assim como sustentar a análise e discussão dos resultados, tonando visíveis as convergências e divergências.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

Este capítulo faz referência aos procedimentos adoptados de forma a chegar-se aos resultados. Assim, num primeiro momento, faz-se a contextualização geral do local de estudo, segue-se a referência ao tipo de estudo, método de estudo, à população e amostra, às técnicas de recolha de dados, à validade e fiabilidade, à análise dos dados, limitações e questões éticas.

3.1 Contexto geral

A efectivação deste estudo teve como local a Escola Primária Completa Kurhula. O objectivo era de analisar os desafios enfrentados pelos gestores na implementação da política de EI. A sua realização comportou a deslocação à escola, aspecto que contribuiu para maior elucidação através do uso de técnicas que favoreceram a recolha de dados.

A EPCK localiza-se no bairro de Maxaquene "C", na Cidade de Maputo. Trata-se de uma escola que lecciona os dois níveis do Ensino Primário: o Iº Grau (EP1) e o IIº Grau (EP2). O EP1 estende-se da 1ª a 5ª classes e o EP2 compreende a 6ª e 7ª classes (Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto).

Com a implementação do Novo Currículo do Ensino Básico, aquela organização curricular sofreu modificações passando o Iº Grau a ser constituído por dois ciclos, cujo I Ciclo abrange a 1ª e 2ª classes, e o II Ciclo, da 3ª a 5ª classes. O IIº Grau (EP2), por sua vez, passou a corresponder o III Ciclo, a 6ª e 7ª classes (MINED/INDE, 2003).

A Escola funciona em regime de dois turnos, os quais obedecem ao seguinte horário: o primeiro, das 7:00h às 12:00h, que inicia com a concentração para a entoação do Hino Nacional, as 6:30 horas, e o segundo, das 12:30 às 17:30 horas.

Pode-se considerar um horário favorável, em comparação ao de outras escolas que leccionam os mesmos níveis, atendendo que a eficácia da instrução é determinada através da relação tempo de aprendizagem a tomar em consideração a duração do dia escolar, a semana e ano escolar, bem como o empenho dos alunos nos trabalhos de casa, o tempo disponível para a

instrução em cada disciplina, o absentismo ao trabalho e o abandono das aulas (Scheerens, 1999).

A escola foi construída com material convencional, tem o 1º andar, cujo acesso faz-se através de escadas, possui 18 salas de aulas, equipadas com carteiras duplas e um quadro preto para cada sala. As salas não possuem cortinas, o que contribui para que as crianças tenham contacto com a realidade de fora enquanto decorre a aprendizagem. Possui 10 casas de banho para os alunos, um bloco administrativo constituído por uma secretaria, um gabinete do chefe da secretaria, 2 gabinetes, sendo 1 para o Director da Escola e outro para a Directora Adjunta da Escola (DAE), respectivamente, uma sala de professores e casas de banhos para estes.

Não existem balneários que correspondam à realidade das crianças que apresentam deficiências físicas e que precisam dessa atenção. A escola é rodeada por um muro de vedação, porém, na parte traseira uma parte desabou, o que permite o contacto da escola com a comunidade envolvente; possui um pátio para recreio em condições favoráveis e um campo para as aulas de Educação Física.

Quanto ao nível de utilização da infra-estrutura, percebe-se uma fraca conservação, devido ao fraco nível de limpeza e, principalmente, o problema do saneamento das casas de banho que exalam um cheiro não agradável. De acordo com Alves e Soares (2013), a existência de água tratada na escola, saneamento básico (colecta de lixo, de esgoto e outros espaços e recursos escolares) constitui factor importante para a análise dos resultados educacionais no tocante ao nível de desempenho.

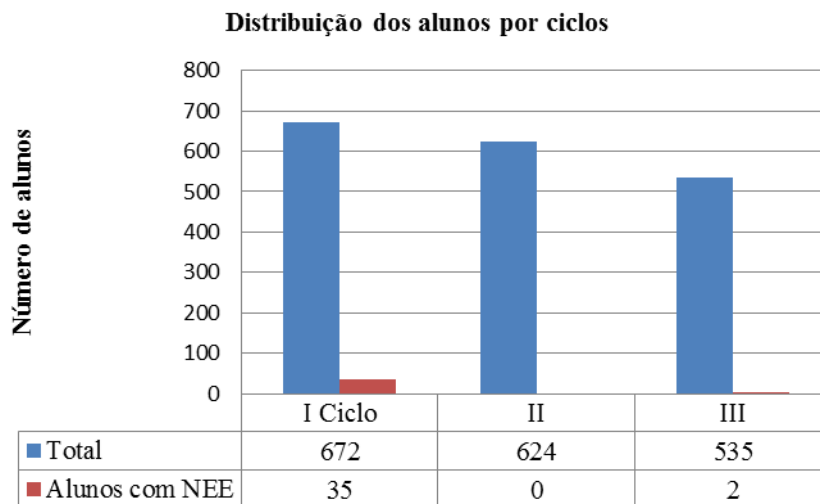
A EPCK é constituída por um universo de 42 professores que leccionam as diferentes classes, da 1ª a 7ª. Desse universo, constituiu-se uma amostra por conveniência de 10 professores, tomando como base o facto de esses leccionarem turmas que correspondem à realidade do tema em estudo, e 8, de forma aleatória, que responderam ao questionário. Portanto, constitui-se uma amostra de 18 professores, um número que se considera significativo. Portanto, devido à abrangência das turmas sobre aquela realidade, considera-se a representatividade da amostra válida para aquela população de professores.

3.2 Caracterização sócio-demográfica dos alunos

A EPCK é constituída por uma população de 1.817 alunos, distribuídos em 36 turmas, que frequentam da 1ª a 7ª classes. A observação feita incidu sobre as turmas que apresentam

crianças com NEE, sendo que a maior parte delas é constituída por alunos da 2ª classe, salvo duas turmas da 7ª classe. Estas são, na sua maioria, constituídas por 47 alunos de ambos os sexos, dos quais 6 alunos com deficiências físicas, um surdo-mudo e 8 com DA.

Figura 1: Distribuição dos alunos por ciclos.



Fonte 1: Elaborada pela autora.

Embora a escola leccione os três ciclos, não se fez nenhum estudo sobre o II Ciclo, pois, segundo a orientação da Direcção, não existem alunos com NEE, neste ciclo, à excepção dos que não aprendem por falta de concentração no essencial. É portanto, uma escola inclusiva, pois atende ao princípio da diversidade de condição humana, o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam apresentar (UNESCO, 1994).

Pelas suas características, nota-se que na sua maioria são crianças cujos pais têm nível sócio-económico baixo, o que pode condicionar de alguma forma o nível de aprendizagem, pois acredita-se, mesmo que não seja geral, na existência de relação entre a escolaridade, a posição ocupacional dos pais dos alunos e a renda familiar, na análise dos resultados da aprendizagem (Alves & Soares, 2013).

Segundo os gestores da escola, algumas crianças vivem com as avós, pois são órfãs de pai ou de mãe e outras de ambos, ou porque seus progenitores encontram-se na África do Sul, onde desenvolvem suas actividades de rendimento. Por conseguinte, as crianças que vivem com as avós têm maior dificuldade de expressarem-se na Língua Portuguesa, pois articulam-se melhor na língua materna de seus avós (Changana), e o seu nível de aprendizagem tende a ser

lento. Todas as crianças que frequentam a escola vivem nas regiões circunvizinhas, de tal forma que vão à escola a pé.

3.3 Tipo de estudo

Trata-se de um estudo de caso, pois procura analisar de forma profunda uma determinada realidade, neste caso, os desafios da comunidade escolar na implementação da política de EI na EPCK. Quanto à natureza, é uma pesquisa empírica, pois "a ideia essencial na pesquisa empírica é o uso dos dados ou informação observável como um caminho de responder a perguntas de pesquisa ou desenvolver e testar hipóteses" (Mutimucio, 2008, p. 28). Portanto, a realização desta pesquisa prende-se com a necessidade de compreender, na prática, os desafios da comunidade escolar na implementação da política de EI.

Quanto à finalidade, trata-se de uma pesquisa predominantemente exploratória, avaliativa e explicativa, pois tem como objectivo primordial analisar com relativa profundidade um determinado fenómeno (Gil, 2008), com a preocupação de compreender a actuação prática da qual resultam os desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de EI na EPCK.

3.4 Método de estudo

A presente pesquisa é predominantemente de natureza qualitativa, em função do problema de pesquisa formulado e dos procedimentos empregues na busca de respostas às perguntas colocadas, ainda que o tratamento de certos aspectos tenha privilegiado uma abordagem quantitativa.

A opção por esta abordagem justifica-se pelo facto de, embora os métodos de investigação se classifiquem como quantitativos e qualitativos, por diferirem na forma de tratamento dos dados, não serem mutuamente excludentes, pois o pesquisador pode desenvolver o seu estudo utilizando os dois, o que lhe confere a vantagem de poder explicitar com maior profundidade todos os passos da pesquisa e devido ao facto de o seu uso combinado constituir uma oportunidade para prevenir a interferência de subjectividade nas conclusões obtidas (Terence

& Filho, 2006). Desta forma, a triangulação de métodos nesta pesquisa ajudou na redução da subjectividade, tendo conferido, por conseguinte, maior fiabilidade aos resultados.

3.5 Universo da pesquisa e amostra

A pesquisa foi realizada na EPCK, na Cidade de Maputo, cujo universo corresponde a 2.217 indivíduos, dentre os quais: 2 directores, 42 professores, 1.817 alunos e 356 encarregados de educação.

Deste universo, foi seleccionada uma amostra estratificada de um total de 45 participantes, constituídos por 18 professores, cujas turmas correspondem ao tema em estudo; 15 alunos de turmas inclusivas, seleccionados de forma proporcional no que se refere às necessidades educativas de cada um; 10 pais encarregados de educação, cujos filhos apresentam NEE, o Director e a DAE, para os quais não se aplicou nenhum critério de selecção por serem os gestores da escola.

Portanto, 37 intervenientes foram seleccionados por conveniência, dentro de cada estrato. Nesta pesquisa a conveniência é determinada pelo tipo de alunos sobre os quais o estudo recai. Por isso, seleccionaram-se os elementos a que se teve acesso, admitindo que possam representar o universo (Gil, 2008), à excepção dos directores, que são os gestores da escola, e dos 8 professores, que responderam ao questionário que lhes foi entregue, de forma aleatória.

Figura 2: Distribuição da amostra por estratos.

Distribuição da amostra por estratos



Fonte: Elaborada pela autora.

Dos elementos seleccionados na pesquisa, 37 foram submetidos à entrevista, pois ela é uma técnica de muita utilidade no campo educacional e nas Ciências Sociais, na medida em que incide mais na profundidade e flexibilidade e é considerada uma técnica fundamental nos

estudos de campo (Gil, 2008). Os restantes, em número de 8, responderam ao questionário e a observação foi feita a 7 turmas, das quais seis da 2ª classe e uma da 7ª classe.

A entrevista favoreceu o tratamento profundo do tema em estudo e abrangeu pessoas que possuem pouca instrução, incapazes de responder ao questionário, que, embora permita maior capacidade de recolher a informação, a trata de forma superficial. Ademais, apoiando-se em Ludke e André (1986, p. 34), percebe-se que "a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos". Assim, ela suprime o nível de hierarquia entre o respondente e o pesquisador, ao permitir a criação da relação de interacção, e uma atmosfera de influência recíproca entre o entrevistador e entrevistado, podendo este discorrer sobre o assunto com base nas informações que ele possui, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, e porque é realizada num clima de estímulo e de aceitação mútua. A avaliar pelo número dos participantes e, sobretudo, pelos estratos e suas características, a amostra foi considerada representativa apenas para aquele universo, não podendo ser generalizado a outros contextos.

3.6 Técnicas de recolha de dados

Para a recolha de dados foram usadas as técnicas de documentação indirecta que abrange a pesquisa documental e bibliográfica e directa, que foram a entrevista, o questionário e a observação.

- **Entrevista**

É uma técnica que permite realizar a conversação face-a-face, e proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária. Gil (1999, p.113) reconhece que "é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fazem, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes".

Outrossim, a entrevista permite a interacção entre o entrevistado e o entrevistador. Na concepção de Ludke e André (1986), a entrevista permite correcções, esclarecimentos e adaptações, assim como facilita captar os sentimentos, o comportamento, as reacções dos

entrevistados, o que a torna muito eficaz na obtenção das informações desejadas. Ela é considerada por Marconi e Lakatos (2003) uma técnica superior em relação a outras no processo da recolha de dados.

O uso desta técnica permitiu captar o sentir dos entrevistados em relação à prática da política de E.I., as acções que concretizam a sua implementação, as divergências entre a teoria e a prática, os seus anseios e dificuldades, os seus pareceres no que se refere ao avanço da prática, os obstáculos e facilidades que os gestores escolares encontram no processo de sua implementação. Para isso, foi aplicada uma entrevista semi-estruturada, que partindo de um guião previamente elaborado, permitiu a pesquisadora fazer algumas adaptações de acordo com as realidades do momento, sem perder de vista os objectivos da pesquisa.

O guião da entrevista era constituído por 11 questões básicas (vide apêndice 1, 2, 3 e 4), com a previsão de duração de cerca de 30 minutos cada. As perguntas apresentavam uma sequência lógica, começando das mais simples às mais complexas, respeitando o seu encadeamento para favorecer o aprofundamento do assunto de forma progressiva como prevêm (Ludke & André, 1986).

- **Questionário**

Foi administrado a 8 professores que não foram abrangidos pela entrevista, seleccionados aleatoriamente. Tinha um total de 11 perguntas fechadas e uma aberta, nas quais pedia-se aos respondentes a escolha de uma alternativa em cada pergunta.

De acordo com Gil (2008, p.123), as perguntas fechadas "são as mais comumente utilizadas, porque conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas".

Antes da construção das alternativas definitivas, procedeu-se a entrevistas que auxiliaram na construção definitiva, de forma a precaver-se da lacuna própria deste tipo de perguntas. A utilização desta técnica justifica-se pela sua natureza de abrangência a maior número de intervenientes, garante o anonimato das respostas e, exclui dos pesquisados a possibilidade da influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador (Gil, 2008).

As perguntas apresentavam uma sequência lógica (vide apêndice 5), começando das mais simples às mais complexas, respeitando o seu encadeamento para favorecer o aprofundamento do assunto de forma progressiva, como prevêm (Ludke & André, 1986). Portanto, a ordenação das perguntas resultou da combinação de duas técnicas propostas por Gil (2008), em que por um lado adoptou-se a técnica do funil, pois cada pergunta tinha uma relação com a anterior, e por outro, o questionário iniciou com perguntas mais específicas, que são mais fáceis de responder, e as questões mais complexas no final.

- **Observação**

Na perspectiva de Gil (1999), a observação apoia-se no uso dos sentidos para obtenção de determinados aspectos da realidade, pois não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenómenos em estudo.

Foi feita às 7 turmas, cujos alunos foram abrangidos pelo presente estudo, na qual a autora observou os diversos aspectos, de forma directa, usando o guião preenchido a partir do confronto com a realidade (vide apêndice 6).

A observação teve o seu foco no funcionamento do processo de ensino-aprendizagem, assim como na estrutura física dos edifícios, com ênfase nos seguintes aspectos:

- ✓ Características físicas, psicológicas e comportamentais dos alunos, a sua interacção com os professores e entre si, as formas de atendimento e as relações que se estabelecem, os métodos e técnicas de ensino predominantes, o envolvimento dos gestores e apoio no processo de ensino aprendizagem.
- ✓ A disposição da estrutura física da escola, as formas de acesso à escola assim como às salas de aulas; a disposição e organização das salas de aulas, no que se refere à diversidade de materiais; a disponibilidade dos balneários para atender a inclusão.

A observação dos diferentes aspectos da realidade ajudou a responder ao problema de pesquisa colocado, na medida em que permiti a captação do nível de aplicação das políticas de inclusão naquela realidade.

- **Análise documental**

Para Ludke e André (1986), os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

Procedeu-se à leitura e análise de documentos oficiais e escolares que incidem sobre o tema, no que se refere às leis que regulamentam os sistemas educativos e orientam a implementação de políticas que apoiam a implementação da política de EI com destaque para a Lei nº 6/92 e 4/83, de 23 de Março, que aprova o SNE; a Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto, que aprova a PNE e a respectiva Estratégia de Implementação; a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien (1990), as Directrizes sobre a Conferência de Salamanca, que versa sobre as Necessidades Educativas Especiais (1994), a Declaração Universal sobre os Direitos Humanos, assim como a Constituição da República de Moçambique (2011). Os relatórios produzidos sobre a temática em estudo ajudaram a contextualizar a política sobre a EI, o que facilitou o confronto na análise e interpretação dos dados recolhidos sobre a prática e que, por sua vez, mostrou as divergências, contradições e ou conformidade entre a teoria e a prática. Esses documentos foram acessados via Internet. Embora se tenha previsto, a consulta de relatórios ao nível da escola, constatou-se que esta não possui nenhum subsídio sobre a matéria em estudo.

3.7 Processo de recolha de dados

A recolha de dados aconteceu no período de Abril a Junho de 2018, momento em que se realizou visitas à escola em estudo. Numa primeira fase, a pesquisadora deslocou-se para se apresentar à escola, levando consigo uma carta credencial, passada pela Direcção da FACED da UEM (vide anexo 1). Fez-se observação, mediante o preenchimento de um guião de observação, desenhado para o efeito, realizou-se a entrevista com os directores, professores, alunos e encarregados de educação dos alunos e recolheram-se os dados necessários, em coordenação com a Direcção da Escola.

3.8 Limitações

Durante o processo de recolha de dados, não se pôde constatar nenhuma realidade que tornasse impossível realizar o trabalho, mas sim, dificuldades para as quais procuraram-se soluções que a seguir são apresentadas:

- ✓ Prolongamento do período de estudo em relação ao previsto devido aos seguintes factores: (i) a coincidência com diversos eventos a nível da escola que retardaram o processo da pesquisa. (ii) o falecimento da irmã do Director da Escola, um dia após a apresentação da pesquisadora, facto que paralisou o trabalho por 7 dias. (iii) a transferência da DAE, que exigiu um tempo de preparação para o atendimento, por parte da nova DAE;
- ✓ Exiguidade de tempo, pois o I Ciclo sobre o qual incidiu o estudo acontece no mesmo período laboral da pesquisadora;
- ✓ O receio dos professores em colaborar no processo da recolha;
- ✓ A dificuldade em contactar os encarregados dos alunos que não se faziam à escola, e porque os contactos fornecidos pelos professores eram inoperacionais.

Para superar as dificuldades encontradas adoptaram-se as seguintes estratégias:

- ✓ Quanto ao factor tempo, algumas vezes, a pesquisadora teve de pedir dispensa, assim como, outras vezes, decidiu a faltar ao serviço;
- ✓ Optou-se por fazer uma campanha de assistências às aulas, o que contribuiu para criar empatia e abertura. A maior parte dos professores colaborou satisfatoriamente;
- ✓ Foram aproveitados os alunos à saída e deslocou-se às suas casas de modo a conversar com os seus encarregados de educação.

3.9 Estudo piloto

O estudo piloto foi realizado em Março de 2018, na EPC Maxaquene C, localizada no mesmo bairro. Esta escola apresenta características similares às da escola objecto de estudo. O estudo foi feito antes do início da recolha, onde se efectuou a entrevista, de modo a testar o nível do vocabulário usado nas questões e assegurar-se que os aspectos em observação possibilitassem a medição das variáveis em estudo. Os resultados obtidos ajudaram a reformular e aprimorar algumas situações relacionadas com a linguagem utilizada nas perguntas para a entrevista.

Para tal, efectuou-se entrevista aos dois directores da escola, respectivamente o Director e o DAE, 6 professores e 10 alunos.

3.10 Análise de dados

A análise dos dados qualitativos consistiu na organização e categorização das respostas, usando o critério de similaridade das respostas, o que permitiu identificar pontos fracos e fortes, os padrões e relações de causa-efeito, no que se refere às respostas resultantes da entrevista. Uma parte destes dados foi apresentada na forma de discurso, cujo foco, segundo Corrêa (2013), incide sobre a linguagem utilizada nos textos escritos ou falados. Foi feita a transcrição das entrevistas e a classificação das abordagens por títulos e analisadas em conjunto com a dos dados quantitativos. As respostas foram agrupadas em subgrupos homogêneos. Os dados quantitativos foram analisados com recurso à construção de tabelas e gráficos que ajudaram a sustentar as percentagens correspondentes aos questionários e a tirar conclusões aproximadas.

Por fim, os dados foram triangulados e tabulados para a sua validação, dado terem sido colhidos em momentos diferentes. A análise e interpretação pormenorizada dos dados teve como foco buscar resposta às perguntas de pesquisa e alinhadas aos objectivos do estudo. Nesta fase, aplicou-se a revisão bibliográfica para sustentar, corroborar ou rejeitar os resultados da pesquisa, identificaram-se aspectos novos, inéditos, novas constatações, contradições, problemas, questionamentos. De uma forma geral, tratou-se de uma confrontação de dados à luz dos objectivos, do problema e das perguntas de pesquisa.

3.10.1 Validade e fiabilidade

O aluno foi tomado como unidade de análise desta pesquisa, pois é sobre ele que recai a implementação da política de EI. Tendo em conta que se trata de uma pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa foram validados a partir do grau de honestidade, da profundidade e riqueza dos dados obtidos, do grau de triangulação e da objectividade no tratamento dos dados. A validade significa que as conclusões obtidas dos dados são dignas de crédito, defensáveis, garantidas e capazes de suportar explicações alternativas (Gil, 2008).

Em suma, a aplicação do rigor metodológico e ético foi fundamental e sustentou a validade e fiabilidade da pesquisa. Esse rigor foi possível através da persistência no uso honesto e confiante das informações para o contexto académico conforme o previsto, a codificação das respostas para sustentar a confidencialidade, como por exemplo: G1 significa Gestor 1, P1 significa Professor 1, A1 significa Aluno 1 e E1 significa Encarregado 1. A contagem era sucessiva de acordo com o número dos participantes.

3.11 Questões éticas

A ética procura assegurar a justiça, equidade, equilíbrio, integridade, honestidade, verdade, transparência e anonimato (Bell 2002). No que se refere a estes aspectos, foi salvaguardada a confidencialidade das informações em relação à população em questão, de tal forma que no contexto da entrevista, os entrevistados foram informados que os dados seriam tratados no anonimato, sem que fossem divulgados a terceiros, senão para o contexto da pesquisa, cujo propósito foi contribuir para o enriquecimento do conhecimento científico da área das políticas de EI.

Quanto aos alunos, por se tratar de menores, foram entrevistados após o consentimento dos seus encarregados de educação.

Assim, uma vez recolhidos os dados, procedeu-se à sua análise de forma confidencial, honesta e transparente, usando a codificação dos informantes conforme foi explicado no ponto anterior sobre a validade e fiabilidade, evitando interferir nos seus discursos de forma a garantir que os resultados reflectissem a realidade fornecida pelas fontes.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo analisa, interpreta e discute os resultados do estudo sobre os desafios enfrentados pelos gestores escolares na implementação da política de EI na EPCK. Numa primeira fase, são apresentados os dados sócio-profissionais dos gestores e encarregados de educação envolvidos no estudo, 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.

Assim, no ponto 4.1 faz-se a caracterização do contexto, apoiando-se na interpretação dos resultados obtidos através do questionário, da entrevista e da observação; no ponto 4.2 discutem-se os resultados da implementação da política de EI naquela escola; no ponto 4.3 são arrolados os desafios da comunidade escolar na implementação da política de EI.

Conforme explicado na introdução, o estudo pretende alcançar o objectivo geral, a partir do desdobramento dos objectivos específicos que são analisados em alinhamento com as perguntas de pesquisa, cujas respostas o estudo pretende dar.

Apesar de tratar-se de um estudo de natureza qualitativa, a 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 questionário. A análise faz uma triangulação ou cruzamentos dos dados recolhidos através da entrevista, do questionário e da observação com o objectivo de conferir maior objectividade possível ao trabalho.

4.1 Contexto de implementação da educação inclusiva na EPCK

A EI 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 caracterizar o contexto da implementação da política de EI na EPCK, foram dirigidas as perguntas 1, 2 e 3 do questionário 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. Portanto, na tabela 1 trata-se das duas realidades.

Tabela 1: Caracterização sócio-profissional dos gestores e encarregados de educação.

Gestores							Níveis de formação										
H			M				Básico	Médio	Bacharel	Licenciado	Pós-grad.						
9			11				4	3	0	12	1						
Instituição de formação																	
Inst.Línguas		USTM		UP	IMAP		IFP		IMPM	ISMMA							
1		1		10	5		1		1	1							
Formação em NEE							Duração da formação										
Capacitação		Cadeira na Universidade		Educação inclusiva		Dias		1-5 Semanas		1-6 Meses		Nenhuma					
3		8		1				1		2		5					
Experiência de trabalho																	
0-5		5-10		10-15		15-20		20-25		25-30		30-35		35-40		Não especificado	
1		5		2		3		4		-		2		1		2	
Enc. de Educação		Grau de Parentesco					Nível de escolaridade										
H		M		Pai	Mãe	Avó	Irmã	Madrasta		2 ^a	3 ^a	6 ^a	7 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a
2		8		2	2	3	1	2		1	1	1	1	1	1	1	3

Fonte: Elaborada pela autora.

A tabela 1 ilustra as características dos gestores quanto à sua formação, as instituições formadoras e as capacitações de que se beneficiaram, que os habilitam a leccionarem com possibilidade de sucesso em turmas inclusivas.

De forma geral, a maioria dos professores são do nível superior e básico, cuja formação foi feita na UP ou no IMAP. Quanto à formação em NEE, tiveram como cadeira os professores formados pela Universidade, enquanto que os outros não possuem nenhuma formação nessa área. Alguns professores do Ensino Básico possuem uma capacitação que varia de uma semana a seis meses. No entanto, de todos eles, apenas três professores se beneficiaram da capacitação em NEE e um, no âmbito da implementação da política de EI em Moçambique. No tocante à experiência de trabalho, são, na sua maioria, de 5- 10; 15-20 e 20 a 25 anos.

Esses dados levam a concluir que os professores, na sua maioria, possuem uma experiência de trabalho na área de educação, o que pode influenciar na melhor facilitação da aprendizagem das crianças, visto que a antiguidade na carreira gera maior possibilidade de sucesso, embora se considere que em algumas vezes pode conduzir à rotina. Apesar de não

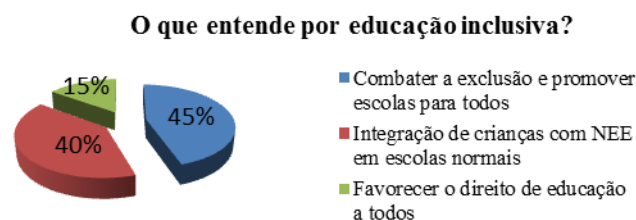
possuir capacitação em matéria de EI, os dados mostram que a maioria tem conhecimento resultante da frequência das cadeiras ministradas pela Universidade no âmbito da sua formação, aspecto importante para a leccionação em turmas inclusivas, apesar de carência em aspectos técnicos que os incentivem à prática.

Portanto, torna-se clara a divergência entre as matrículas das crianças com NEE e a pouca preocupação em prover as condições necessárias para que a prática avance, como mostra o estudo de Chambal (2012), em que os candidatos matriculados nas instituições de formação de professores apresentam imensas dificuldades e, em alguns casos, total falta de preparação para lidarem com a diversidade de alunos com NEE e satisfazerem as suas necessidades básicas de aprendizagem.

4.1.1 Entendimento sobre a educação inclusiva

Na perspectiva de aferir o conhecimento dos gestores envolvidos sobre a temática em estudo, questionou-se àqueles sobre o entendimento acerca da EI. As respostas são apresentadas a partir da figura que se segue.

Figura 3: entendimento dos gestores sobre E.I.



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir dos dados ilustrados pela figura 3, percebe-se que a maioria 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. Esse entendimento coincide, em muitos aspectos, com as orientações emanadas sobre a política da EI.

Considera-se positiva essa forma de entendimento, embora se tenha observado que tais discursos não encontram espaços de efectivação nas práticas diárias dos professores.

Nesse âmbito, muitos professores estão conscientes de que o direito à educação é universal, independentemente das diferenças, sejam elas físicas, religiosas raciais, étnicas, etc. Este aspecto foi observado em alguns professores, durante a assistência às aulas, pelo interesse que nutrem pelas crianças com NEE, sobretudo as mais frágeis em termos da condição física. Assim, um professor afirmou:

“a deficiência não é pecado. É necessário formar crianças que cresçam conscientes de que somos diferentes, embora alguns apresentam diferenças notáveis, outros que se descobrem a partir do comportamento ou da convivência. Eu já estudei com um colega com problema de locomoção, mas devido à sensibilização, os alunos apoiavam-no, depois conseguiu-se uma carrinha. A experiência de ensino lhe trouxe como vantagem a sua valorização como pessoa, e depois tornou-se funcionário do hospital e já recebi muita ajuda nos serviços de saúde a partir dele (P5)”.

A EI inclusiva poderá se constituir uma realidade quando seus profissionais forem capazes de actuar na e com a diversidade presente nela, através de aplicação de procedimentos que considere as necessidades educativas de todos os alunos que apresentam desvantagens em seu processo de desenvolvimento, quer sejam de natureza biológica, cultural quer económica (Martins, Giroto, & Souza, 2013).

As declarações do P5 confirmam que a EI, quando tornada uma prática efectiva, realiza as perspectivas da sua origem, a promoção de uma sociedade justa, solidária na qual cada um desempenha um papel fundamental para o seu avanço. Paralelamente, os resultados confirmam que existem entre os professores práticas divergentes no que refere à inclusão, que pode conduzir à realidade de integração, aspecto que segundo Sartoretto (2011) e Mantoan (2003) não se confunde com a inclusão, pois este último defende que a integração e inclusão embora tenham significados semelhantes, expressam situações de inserção diferentes e fundamentam-se em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. Assim, essa forma de conceber a EI pode permitir a presença de alunos com NEE na escola, mas sem contribuir para causar mudanças no processo de aprendizagem nos moldes desenhados pela política que defende a inclusão. Como se pode colher em pronunciamentos de alguns professores durante a entrevista e observação nalgumas salas de aulas, limitavam-se a reclamar: *“esse (a) aí não escreve ou está sempre a perturbar os outros”*, e como tal, percebia-se que esses argumentos contribuem para a marginalização desses alunos e não se beneficiam da ajuda ou acompanhamento do professor em razão das suas dificuldades, o que contradiz os argumentos que consideram a EI como meio para combater a exclusão e confirma a perspectiva de Víctor, drago e Chicon (2013), segundo a qual a exclusão pode acontecer na realidade da sala de aulas.

Portanto, concorda-se com Silva e Reis (2011) para quem a falta de diferenciação entre a integração e inclusão cria distorção em relação ao percurso a realizar em vista a uma efectiva inclusão, pois, embora em certos casos sejam utilizados como sinónimos, existe entre elas uma diferença real de valores e práticas. A integração proporciona a aprendizagem dos alunos com NEE numa escola regular, para assemelharem-se ou adaptarem-se aos do ensino regular. Esta realidade contraria o estudo de Mantoan (2003), que considera que a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, ao ajudar a todos: os alunos com dificuldades, os professores, o pessoal administrativo, para que obtenham sucesso.

No mesmo contexto, um dos gestores submetido à entrevista apresentou uma percepção que em muito se assemelha à defendida pelas políticas internacionais, tendo afirmado:

“a educação tem em vista não excluir nenhum aluno apesar das dificuldades sejam elas auditivas, visuais, de locomoção ou de aprendizagem, incluir alunos ditos normais com os de NEE, para atender com base nas suas necessidades, pois todos têm o direito à educação. No entanto, constitui uma educação que requer atenção, porque o professor deve programar-se de acordo com essas necessidades (G1).”

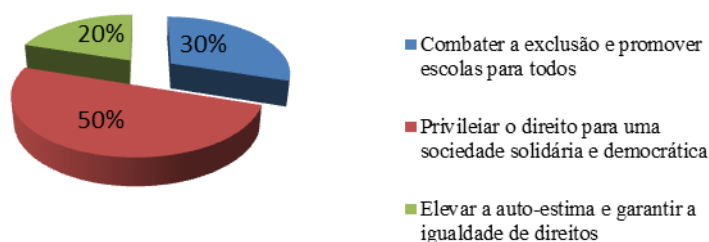
Nesta perspectiva, o contexto é defender uma educação abrangente no que se refere ao espaço e à natureza das pessoas que o frequentam, de forma a valorizar a diversidade humana que é também enriquecedora. Embora exista essa consciência conforme o pronunciamento dos gestores, a prática revela a incoerência dos discursos enunciados à volta do tema em estudo.

4.1.2 Os objectivos da educação inclusiva

Através da pergunta 3, procurou-se captar o entendimento dos gestores e professores sobre os objectivos a alcançar com a política de EI. As respostas são apresentadas na figura 4.

Figura 4: objectivos da educação inclusiva

Que objectivos se pretende alcançar com a política de educação inclusiva?



Fonte: Elaborada pela autora.

Os resultados da figura 4 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.

Um aspecto fundamental foi ressaltado por aqueles que afirmaram que ela favorece que as crianças com NEE, sobretudo as com deficiências, se sintam iguais a qualquer outra criança, com as mesmas oportunidades e direitos.

Nesta âncora, através da observação e entrevista, compreendeu-se que os gestores da EPCK têm uma compreensão adequada sobre o contexto da implementação de EI, embora, pelos seus pronunciamentos e pela observação, se captasse que os discursos fossem incoerentes com a prática. Assim, alguns deles perspectivam-na como integração, daí que almejam a existência de salas especiais para os alunos com NEE, outros optam pela indiferença alegando falta de meios materiais e preparação didáctico-metodológica, através de afirmações como "já aconselhei aos pais para encaminhá-lo (a) às escolas especiais". No entanto, alguns trabalham dentro das condições existentes na escola, com vista à sua realização.

A respeito da indiferença de alguns professores, um encarregado indignado, afirmou:

"No ano passado, o meu filho teve que interromper no II semestre porque uma das professoras achou que não era escola adequada para ele. No entanto este ano, a relação com o professor actual é muito boa, ligamo-nos mutuamente, nunca falou algo absurdo, mas ele me adverte para ajudar proporcionando lanche para a criança, o que tenho feito (E2)".

Este aspecto foi objecto de apreciação durante a observação e assistência em que o professor em causa contactou prontamente tantas vezes quantas foram necessárias e, prontamente, o encarregado apresentou-se à escola. Portanto, se a leccionação em si é exigente, ainda o é mais em turmas inclusivas, que requerem maior entrega, abnegação de tal forma que nem a todos pode ser confiada, como referiu um gestor "existem muitas crianças com necessidades e algumas com deficiências, mas depois de identificadas são entregues a professores que não assumem somente a tarefa de instrutores, mas os que também são educadores e possuem sentimentos de mãe"(G2).

De forma geral, os resultados ilustrados pelas figuras 3 e 4, aliados aos da observação e entrevista, levam a inferir que existe entre os gestores um entendimento diversificado sobre a inclusão e coincidente com o defendido pelas políticas para o efeito. No entanto, a prática dos gestores tende a ser divergente e propensa à influência da realidade presente na PNE, que remete para a integração e à massificação da escolaridade obrigatória e da expansão de acesso, o que cria divergências quanto à prática. A não realização dos objetivos previstos com a implementação da EI cria obstáculos ao alcance dos resultados que a seguir se pretende arrolar.

4.2 Os resultados da implementação da política de educação inclusiva

Neste item, pretende-se apresentar e discutir os resultados da aprendizagem da escola no contexto da implementação da política de EI, criada para realizar uma educação de qualidade, sem nenhuma exceção, baseada na condição da pessoa.

Os resultados sobre a implementação da EI na EPCK foram recolhidos a partir das respostas do questionário, da entrevista e da observação, com incidência nas perguntas 9 para os gestores, 5 e 6 para os encarregados e 1, 5 e 6 para os alunos cuja situação sócio-académica é apresentada a partir da tabela 2. Os resultados são apresentados a partir da figura 5.

Tabela 2: Apresentação sócio-académica dos alunos

Aluno	Idade	Classe	Início da vida Escolar	Encarregado de educação	Condição Física	Situação da aprendizagem
A1	14 anos	2ª classe	6 anos	Mãe	Problemas de visão	NEE
A2	14 anos			Pai e madrasta	Cadeirante	NEE
A3	12 anos			Avó	Problemas físico motores	NEE
A4	11 anos			Pai e madrasta	Problemas físico motores	NEE
A5	9anos		7 anos	Tia/avó	Problemas não visíveis	Dificuldade de aprendizagem
A6	9 anos		6 anos	Tios	Problemas não visíveis	Dificuldade de aprendizagem
A7	9 anos			Avó	Problemas não visíveis	Dificuldade de aprendizagem
A8	8 anos			Pai e madrasta	Problemas não visíveis	Dificuldade de aprendizagem
A9	8 anos			Avó	Transtorno de Linguagem	NEE
A10	8anos			Pais	Problemas físico motores	NEE
A11	7 anos			Mãe	Problemas não visíveis	Dificuldade de aprendizagem
A12	7 anos			Mãe	Problemas não visíveis	Dificuldade de aprendizagem
A13	7 anos			Pais	Problemas não visíveis	Dificuldade de aprendizagem
A14	16 anos			7ª classe	Irmã/mãe	Surdo-mudo
A15	17 anos	Pais			Problemas não visíveis	Dificuldade de aprendizagem

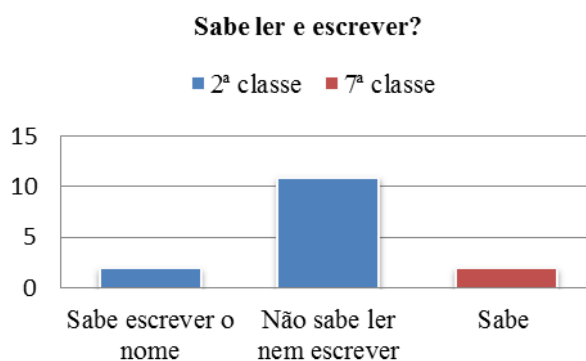
Fonte: Elaborada pela autora.

A tabela 4 ilustra a situação sócio-académica dos alunos em estudo. Desta forma, nota-se que a situação de DA que muitos apresentam pode estar associada à sua história familiar, visto que são poucos os alunos que estão sob o cuidado directo dos seus pais, a confirmar Pinto e Fernandes (2015), para os quais o problema de discalculia pode estar associado à falta de afecto nos anos anteriores ao início da vida escolar. A tabela mostra também que a maioria dos alunos encontram-se em situação de insucesso devido ao desnível entre a idade e a classe, embora tenha ingressado na escola com a idade normal de acesso. Desta forma, está visível a dificuldade do desenvolvimento de competências na medida em que não conseguem transitar da 2ª classe, o que traduz o não alcance dos objectivos da EI.

4.2.1 Aquisição de habilidades de escrita e leitura

Para aferir-se aos resultados da aprendizagem dos alunos com NEE, fez-se a pergunta 2, cujo teor procurava captar se sabe ler ou escrever. Esta pergunta deveria ser respondida de duas formas: sim ou não. No entanto, devido à dificuldade que se encontrou em responder, acrescentou-se um item: sabe escrever o seu nome? A resposta era comprovada dando um papel onde pudesse escrever. Assim, os resultados estão disponíveis através da figura 5.

Figura 5: Resultados da aprendizagem dos alunos com NEE.



Fonte: Autora, durante o processo de recolha de dados.

Os dados da figura 5 mostram que a aprendizagem dos alunos com NEE tem sido deficitária, pois a maioria não consegue atingir as competências básicas de escrita e leitura, o que leva a concluir que a implementação da política de EI não está a conseguir responder aos objectivos da sua criação naquela escola. A situação foi confirmada pelos professores entrevistados, ao terem se referido, na sua maioria, que estas crianças não escrevem e que algumas quando o

fazem, são escritas ilegíveis, fazem rabiscos. Por essa razão, consideram os professores, estes alunos só estão presentes na sala. No entanto, o estudo de Santos e Rodrigues (2014) reconhece que para se alcançar resultados na EI é necessário que os conteúdos sejam acessíveis e atender as necessidades e diferenças, a aceitação da heterogeneidade e a realização das actividades que estimulem a cooperação entre os alunos.

Portanto, deve-se reconhecer que, apesar de este caso se referir a um caso particular, percebe-se que constitui uma das realidades preocupantes reveladas pelos estudos sobre educação em Moçambique.

O MINED (2012) reconhece que em Moçambique existe um número crescente de crianças que terminam o ensino primário sem terem desenvolvido as competências básicas de leitura e escrita, facto que faz com que ainda se esteja longe de usufruir de educação de qualidade, devido a vários desafios:

“Principalmente quanto à capacidade de proporcionar um efectivo ensino inclusivo, através da retenção dos alunos no sistema e a sua progressão para o nível seguinte, bem como no que tange à melhoria da qualidade da educação, virada para um melhor desempenho dos alunos em todos os níveis de ensino em termos do seu aproveitamento e desenvolvimento das competências requeridas” (MINED, 2012, p. 4).

Da mesma forma, Duarte e Dias (2016) mostram sua preocupação com o baixo nível de desempenho escolar dos alunos, que registaram uma queda a partir de 2008 em quase todos os níveis de Ensino Geral em Moçambique, não obstante a evolução do sistema de ensino.

Portanto, a não realização dos objectivos leva esses alunos e encarregados a um desespero e frustração que pode resultar em abandonos, como é notável através das considerações de ROSC (2014), que reconhece que a falta de condições para uma educação em igualdade de oportunidades permite que muitas crianças com deficiências fiquem privadas do direito à educação e forçadas ao abandono nas classes iniciais do ensino primário. Assim, a prática da educação inclusiva requer o engajamento dos professores através de práticas que os incentivem a uma diversidade de acções, pois, pela observação no terreno, se notou por parte dos professores uma certa indiferença, o que pode contribuir para que a aprendizagem das crianças com NEE não se torne efectiva. Estes alunos permanecem no anonimato, existindo casos em que o professor não conhece bem o seu educando, a sua história, o que significa que

permanecem à margem das suas acções, embora se associe a falta de condições materiais, físicos, didácticos e metodológicos.

Portanto, melhorar a qualidade de educação torna-se um aspecto fundamental que precisa de uma reflexão séria não só a partir daquela escola, mas também ao nível do MINEDH, pois resolver o assunto sobre qualidade tem implicações na vida dessas pessoas, a concordar com Gadotti (2010), para quem na educação a qualidade está relacionada directamente ao bem-viver de todas as comunidades a partir da comunidade escolar. A observação e os pronunciamentos de professores ajudaram a perceber uma passividade e resignação diante da realidade da diversidade. Assim, combater a exclusão transformou-se num discurso que não apresenta resultados concretos no que se refere à realidade da inclusão. No entanto, reconhece-se que para que a aprendizagem seja significativa, deve-se considerar a heterogeneidade da turma, tanto ao nível cognitivo, em preferência de actividades ou em relação a outros aspectos (Silva, Soares, Alves & Santos, 2012).

Um aspecto importante, confirmado por todos os entrevistados, é que embora os alunos com NEE não se desenvolvam intelectualmente, ganham vantagens na socialização, em virtude de estarem juntos com outros colegas, no mesmo espaço de sala de aulas ou da escola, como se pode confirmar pelas declarações dos encarregados, respondendo à pergunta sobre as vantagens de os filhos frequentarem a escola. Eles foram unânimes em considerar que é vantajoso, pois os seus educandos aprendem com os outros, socializam-se, embora a maioria se tenha referido ao facto de não saberem escrever, ainda que tenham reconhecido não ser igual a permanecerem isolados em suas casas. "É vantajoso e não pode parar, há-de ganhar habilidades, é alguma motivação estar na escola, pois ganha vontade e aprende, mesmo que não transite ele já aprende algo" (E1). O aluno em referência tem 14 anos, está na 2ª classe e entrou na escola aos 6 anos.

Na mesma perspectiva, outro encarregado afirmou consternado, o seguinte:

"Ele pode divertir-se do que ficar em casa, mas vejo que estou a castigar o meu próprio filho, todas as manhãs ele acorda para a escola, tenho que comprar todos materiais, uniforme, lanche e quando chega final do ano, vejo que não tem resultados, pois ele não consegue escrever, não consegue pegar o lápis firme e levemente, ele pega com muita força e acabo ficando desesperançado, é uma desvantagem. Não consigo ver retorno, quero que me diga algo do que aprende, ele não consegue-me dizer o que ele aprende, mas ele transmite todos os recados, mas ele não consegue escrever. A única vantagem é que ele diverte-se com as outras crianças, não é igual, pois em casa seria pior" (E2).

O educando em questão, depois de regressar da escola, passa o tempo com a madrasta, com que não tem uma relação saudável, pois, segundo o encarregado, ele revela que passa muitos traumas em resultado dessa relação.

Nesta linha de análise, os encarregados levam as crianças à escola com expectativa de serem satisfeitas as suas necessidades, no entanto, a escola não consegue realizar a missão para a qual existe.

Um encarregado disse ser "vantajoso porque não falava bem e já começou a desenvolver, mas em termo de escola não está a desenvolver, não há nada" (E6). Outro alimentou a esperança de que poderá saber escrever no futuro, tendo referido o seguinte: –"Tem vantagem estar no ambiente das escolas, em vez de estar em casa, ambienta-se, quem sabe depois pode aprender a escrever". Esta encarregada reconhece a necessidade de os professores desenharem estratégias adequadas para favorecer a aprendizagem adequada conforme a diversidade e afirmou:

“ É difícil ela ter ajuda do professor, se estivesse numa sala onde estivessem crianças com mesmas necessidades, onde o professor conhecesse os tipos de necessidades de cada criança ou usar diferentes materiais, poderia aprender, ele iria planificar estratégias adequadas para cada uma, mas acontece o contrário, pois logo que o professor chega escreve no quadro e orienta para escreverem e ela não consegue ” (E9).

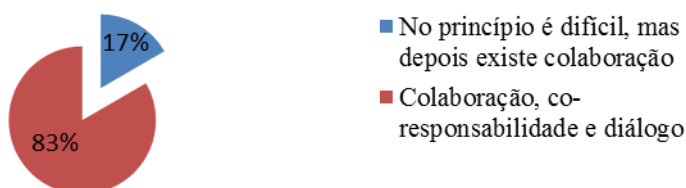
No mesmo âmbito, uma criança referiu que: –"estou contente e gosto de estar na escola, porque os amigos me ajudam, só estou triste porque não sei escrever" (A1). Esta criança tem 13 anos e está na 2ª classe, começou a escola aos 6 anos e é cadeirante.

4.2.2 O Relacionamento entre alunos com NEE e sem NEE

Para os professores, fez-se a seguinte questão: como são vistas as crianças com NEE pelos seus colegas e vice-versa? As respostas estão disponíveis a partir da figura 6.

Figura 6: Relacionamento entre os alunos

Como são vistas as crianças com NEE e vice-versa?



Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme mostra a figura 6, os alunos com NEE têm tido sucesso no tocante a algumas realidades previstas com a criação da política de inclusão, que é o desenvolvimento da solidariedade entre os alunos. Embora a minoria refira que seja difícil no princípio, considera-se válida, pois se acredita que o primeiro momento com que os alunos se deparam com os colegas que apresentam alguma deficiência pode resultar no afastamento, ou admiração, mas com o tempo resulta na aproximação, apoio por sensibilizarem-se com a fragilidade daqueles.

Este aspecto realiza o postulado de Miranda e Filho (2012) que consideram que as pessoas com deficiência, por identificação com seus colegas sem deficiência, podem-se desenvolver mais, dada a diversidade de modelos, do que quando só estão entre si. A inclusão dessas realidades torna-se benéfica, de forma particular, para os sem deficiência, pois a convivência com os que são diferentes de si pode proporcionar a identificação com o mais frágil, constituindo um factor importante contra a violência.

Na mesma perspectiva, os encarregados questionados se durante a presença do seu educando na escola sentem que os professores e os colegas o apoiam, um encarregado, sobretudo o da aluna cadeirante, referiu que "todos os dias os colegas a levam para casa". Este aspecto foi evidente através da observação, a partir da qual se notou que os alunos têm boa relação, apoiam os colegas com NEE e, nesse âmbito, pode-se beneficiar da sua prontidão durante a conversa com esses alunos assim como para deslocar-se às suas casas de modo a conversar com seus educandos.

Dessa forma, torna-se necessário adoptar estratégias, criar condições e promover políticas efectivas para concretizar o direito de educação que estes alunos merecem. A não realização dos objectivos de inclusão transforma-se em desafios para a comunidade escolar, que a seguir são apresentados.

4.3 Os desafios da comunidade escolar na implementação da educação inclusiva

Neste ponto, são apresentados, analisados e discutidos os desafios que a comunidade escolar enfrenta na implementação da política de EI na EPCK, através das respostas fornecidas a

partir das perguntas (4- 8 e 10) dirigidas aos gestores, quer por questionário, quer por meio da entrevista, e as perguntas (1-5 e 7) feitas aos encarregados de educação dos alunos e por meio da observação. Este ponto relaciona-se com o ponto 4.4, pois a sua análise permite identificar as estratégias a serem implementadas para ultrapassar os desafios com que se depara.

A partir das informações que podem ser lidas na tabela 1, percebe-se que os encarregados de educação apresentam diversificada faixa etária e nível de escolaridade. Nem todos são progenitores dos alunos. Estes dados, juntamente com os da observação, ajudaram a perceber que a idade, o nível de escolaridade e a relação familiar, influenciam o acompanhamento dos pais para que os seus filhos obtenham sucesso na aprendizagem, de tal modo que os alunos cujos encarregados não são seus pais e os com baixo nível de escolaridade encontram maiores dificuldades no acompanhamento escolar.

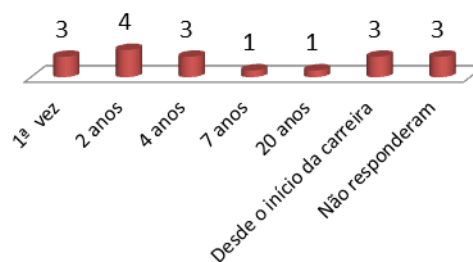
4.3.1 A implementação da educação inclusiva na escola

A pergunta 4, dirigida aos directores, procurava saber sobre o início da implementação da política de EI a nível da escola. As respostas destes foram divergentes, pois enquanto um referia que "começou a ser implementada na escola desde o início do SNE, 1984, 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" (G1); o outro afirmou que "iniciou há 6 anos e que existem crianças com muitas necessidades, algumas com deficiências, e é difícil trabalhar com esse tipo de crianças. Assim, quando identificadas são entregues a professores que não assumem apenas a tarefa de instrutores, mas também educadores" (G2).

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, cujo destaque recaiu sobre o aluno repetente que frequenta a 7ª classe com NEE (surdo-mudo), que já reprovava cinco vezes na 5ª classe. Da mesma forma, a divergência tornou-se patente através dos dados fornecidos pelos professores, a partir da pergunta 4, que procurava captar o período em que cada um lecciona em turmas inclusiv

Figura 7: Tempo em que cada professor lecciona uma turma inclusiva.

Há quanto tempo lecciona numa turma inclusiva?



Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados fornecidos pelo G2 e os fornecidos pelos professores divergem em muitos aspectos. Embora não se queira concordar plenamente com o G1, segundo o qual começou a ser implementada desde o SNE, pois esta realidade não aparece de forma expressa ou como política orientadora no período em referência, reconhece-se que a necessidade de EI não é actual no sistema de educação, se se considerar que as pessoas são diferentes e, portanto, com necessidades específicas.

Apenas a resposta de um professor mostra que a necessidade da inclusão é uma realidade antiga em Moçambique, e conforme Víctor, Drago e Chicon (2013), já existia antes das políticas de massificação de acesso e expansão do ensino.

Assim, os dados da figura 7, por um lado, mostram que apenas a resposta de um professor coincide com o período da implementação da política em Moçambique (1998), 20 anos, por outro, mostram que a maioria dos professores é recente na leccionação em turmas inclusivas, o que pode revelar falta de experiência, ou de oportunidades de capacitação, e ainda ignoram o facto de que as DA precisam de aplicação de métodos e estratégias que favoreçam a aprendizagem inclusiva. Assim, o professor deve ter conhecimentos pedagógicos que lhe permitam criar instrumentos de diferenciação pedagógica que se adequem à aprendizagem nas diversas ocasiões (Santos & Rodrigues, 2014). Para que isso aconteça torna-se necessário apostar na formação docente como uma aprendizagem profissional ao longo da vida (Martins, Giroto & Souza, 2013), mas os posicionamentos dos professores mostram que actualmente o MINEDH não tem levado a cabo qualquer capacitação no âmbito da inclusão, de maneira que se percebe que os novos professores estão fora do contexto da prática, constituindo um dos desafios da implementação.

4.3.2 Tipos de necessidades educativas das turmas onde os professores leccionam

Através da pergunta 5 dirigida aos professores, procurava-se captar a diversidade das necessidades de aprendizagem:

Tabela 3: tipos de necessidades educativas das turmas onde os professores leccionam.

Ordem	Tipos de necessidades educativas	Frequência
1	Dificuldades de aprendizagem	23
2	Problemas físico motores	2
3	Deficiente físico- cadeirante	1
4	Audição	1
5	Surdo-mudo	1
6	Visão	1
7	Dificuldades de fala	4
8	Perturbação mental	1
9	Gaguez	1
10	Outros	1
Total		32

Fonte: Elaborada pela autora.

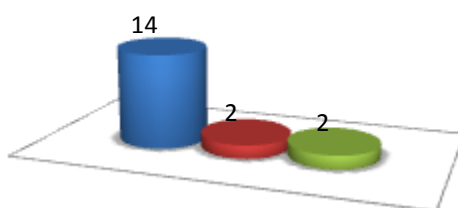
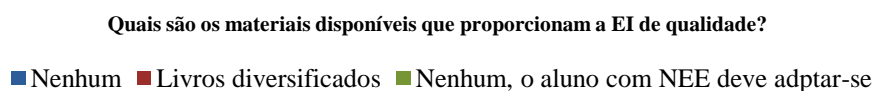
Conforme ilustra a tabela 3, os professores leccionam em turmas com diversificados tipos de necessidades, dos quais são determinantes as dificuldades de aprendizagem com variadas manifestações, sem excluir as que apresentam menor intensidade. A satisfação de aprendizagem desses alunos exige dos gestores da escola, bem como dos encarregados de educação, uma mobilização de recursos e energias para que aconteça o direito de uma educação de qualidade que aqueles alunos merecem.

Pela observação, verificou-se que os professores possuem apenas o manual de aluno, o giz e quadro, para orientar a aprendizagem dos alunos. A falta de meios que ajudem o professor tornar efectiva a aprendizagem dos alunos constitui um verdadeiro desafio em relação à consecução dos seus estudos. Portanto, Varela (2014) critica a falta de meios, reconhecendo que, embora a EI pressuponha a integração na acção educativa da diversidade de aprendentes, incluindo os considerados "deficientes", que eram tidos como "ineducáveis" e, por isso, excluídos, ela não se limita à sua mera integração nas turmas, como se pode observar que os professores não usam métodos e técnicas diferenciados de forma a tender a situação de cada um.

4.3.3 Os materiais didáticos que favorecem a educação de qualidade

Para apurarem-se os materiais, métodos e estratégias usados por cada professor para a efectivação da educação inclusiva, dirigiu-se-lhes a pergunta 5.

Figura 8: materiais disponíveis que favorecem a educação inclusiva.



Fonte: Elaborada pela autora

A figura 8 mostra que a escola não dispõe de nenhum material que ajude os professores nas acções que concretizam a aprendizagem em turmas consideradas inclusivas. A falta de materiais constitui constrangimento na realização da EI de qualidade se se considerar que a educação de qualidade relaciona-se aos *in puts*, processos e *out puts*.

Estudos realizados sobre a EI, como o de Alves e Soares (2013), defendem que as escolas que congregam alunos de diferentes níveis e modalidades de ensino são mais complexas porque necessitam de mais espaço físico, mobiliário e equipamentos, número de profissionais e apoios variados adaptados a cada tipo de situação. Assim, conclui-se que, embora os professores tenham respondido que a EI visa combater a exclusão, favorecer o direito de educação a todos e elevar a auto-estima das crianças com NEE, esses discursos terminam no papel, pois os resultados mostram que a falta de materiais que estimulem a aprendizagem das crianças contribui para o fracasso; ou por outra, a prática perpetua a exclusão no contexto da escola, referida por Víctor, Dragon e Chicon (2013), e ainda se confirma o postulado de Varela (2014), segundo o qual existe uma distância entre a tradução das políticas e a prática.

Diante das realidades novas sobre a EI, para a situação de escolas regulares, ressaltam questionamentos relacionados às condições para que se consuma o direito de uma educação de qualidade a todos. Na tentativa de criar inclusão não se estará a perpetuar ou encobrir a

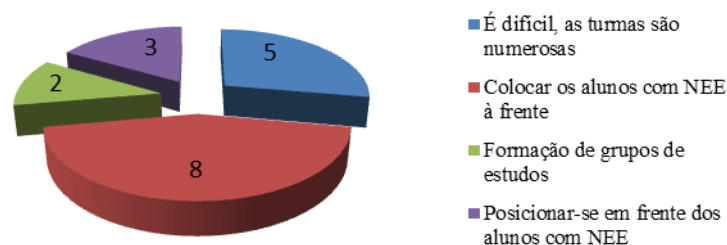
exclusão em nome da inclusão? Nestes termos, pode-se perceber que a resposta: livros diversificados, foi obtida através do questionário, situação que leva a deduzir-se que pode-se tratar de uma falta de vontade em colaborar efectivamente, pois na prática, alguns alunos observados não possuem o manual próprio de aluno, embora os professores tivessem explicado que algumas crianças rasgam ou perdem. Pelo que se a escola dispusesse deles fornecê-los-ia, embora se perceba que não se referiam concretamente a manuais dos alunos.

De forma geral, a prática da inclusão na EPCK entra em contradição com os postulados que orientam a prática de inclusão, com ênfase para o de Kafrouni e Pan (2001), para quem a inclusão requer uma revolução de paradigmas, pois não significa apenas colocar pessoas “diferentes” num espaço novo. Portanto, a materialização da EI envolve reformas no sistema educativo que contribuam para a incorporação, aprimoramento e modificações no currículo, métodos de ensino, abordagens, estruturas, e superar barreiras, oferecer a todos os alunos uma experiência e ambiente de aprendizagem igualitário e participativo, compatível com as suas necessidades (Hehir et al., 2016). Embora se reconheça a dificuldade da escola, torna-se necessário inventar formas para que as crianças com dificuldades encontrem espaço de crescimento na escola.

4.3.4 Os métodos que os professores usam para atender à inclusão

A pergunta 6 procurava captar dos professores os métodos e estratégias que usam para responder às necessidades de inclusão. As respostas são apresentadas na figura abaixo:

Figura 9: métodos que os professores usam para atender à inclusão.



Fonte: Elaborada pela autora.

De forma geral, o método refere-se às técnicas, estratégias, recursos que o professor aplica com objectivo de alcançar de forma eficiente e eficaz a aprendizagem efectiva dos alunos. A

figura 9 mostra que a maioria dos professores usam como estratégia para inclusão, colocar os alunos com NEE à frente e não usam nenhuma técnica.

Ao serem posicionados em frente, os alunos poderão estar mais próximos do quadro, mas não constitui uma técnica que por si ajuda a aprender se tiver em conta que alguns aprendem por contacto, proximidade, tacto, acompanhamento da situação real, a concordar com Pinto e Fernandes (2015), para quem algumas dificuldades de aprendizagem como a discalculia, podem ter origem na falta de afecto em anos anteriores à idade escolar.

Por conseguinte, a prática do que se considera inclusão na EPCK entra em contradição com os princípios orientadores da política de EI, criada para combater a exclusão, a discriminação ou a segregação, pois embora esses alunos estejam na escola e na sala de aulas, acabam sendo excluídos do processo da aprendizagem, o que confirma a realidade segundo a qual incluir e excluir constituem duas faces da mesma moeda, defendida por Varela (2014) e por Víctor, Drago e Chicon (2013), pois na tentativa de incluir, acaba-se excluindo.

No mesmo âmbito, Fávero et al. (2009) reconhecem a prevalência da discriminação e a desigualdade das condições educacionais que prejudicam a inclusão de pessoas com deficiência na vida escolar, não obstante o crescimento das matrículas. Assim, 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. Em geral, mais uma vez, concorda-se com Kafrouni e Pan (2001), que consideram que a inclusão requer uma revolução de paradigmas e a responsabilidade de educar a todos, sem discriminação.

A exclusão é, portanto, 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, a existir como pessoa.

Estudos realizados no âmbito da inclusão mostram que a diferenciação pedagógica, o trabalho cooperativo, os jogos, a aprendizagem de pares (Santos & Rodrigues, 2014; Cardoso, 2011) favorecem o sucesso da EI e a aprendizagem dos alunos com NEE.

A forma de actuação metodológica dos professores diante dos alunos com NEE mostra que ainda não se conseguiu realizar reformas que resultem na aprendizagem das crianças com NEE, com ênfase para as deficientes. Embora favoreça a sua socialização, a presença na

escola que não contribua para a aprendizagem efectiva ou que acentua a exclusão, no interior da escola, pode causar-lhes frustração, ânsia e revolta, como se pode perceber a partir das declarações de uma encarregada:

“Já conversei com os professores sobre a sua aprendizagem e disseram que iriam ajudar, mas até agora não sabe escrever, está a frequentar a 2ª classe há 5 anos. Procurei integrar a ele numa escola especial, mas não deu certo, porque não tinha condições, noutras escolas, os alunos apresentam necessidades educativas incompatíveis com as dele e não o podem receber” (E1).

No mesmo contexto, uma encarregada afirmou: –"eu apresentei o problema logo no primeiro dia, mas mesmo assim não se faz nada para acompanhar a “Y” com base nas suas dificuldades" (E9).

Apesar de Fávero et al. (2009) reconhecerem que, na educação para todos, é inaceitável que se qualifique a todos, considera-se também válida a concepção de que a inclusão nas escolas regulares não consiste apenas na permanência física, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas e desenvolver o seu potencial (Ministério de Educ. Brasil, 2001).

Portanto, para Miranda e Filho (2012), a aceitação de crianças com NEE, quando não resulta nas modificações na arquitectura da escola, nos métodos de ensinar e avaliar, não se realiza a inclusão. Neste aspecto, uma aluna, respondendo à questão que pretendia saber como se sente na escola e no meio dos colegas, afirmou: –"sinto-me feliz, só não sei escrever, mas já tenho uma professora em casa que me dá explicação" (A1). Para este aspecto, a partir da encarregada desta, percebeu-se que a tal explicadora já interrompeu devido à exiguidade de recursos, sobretudo por causa das despesas resultantes de uma festa de casamento que acabavam de realizar, tendo-se mostrado, na sequência, reticente sobre a continuidade.

De acordo com a professora, esta menina é birepetente na 2ª classe, mas "não sabe escrever nada", com o agravante de ser cadeirante, não tem onde se apoiar para usufruir desse direito. A professora em referência acrescentou já ter conversado com o pai para colocar uma tábua na carrinha dela, facto que ainda não aconteceu. Esta situação contrasta a sugestão de Mendonça (2015), que prevê que a inclusão pressuponha uma escola que se ajuste a todas as crianças, e não o contrário, e a de Ussene e Simbine (2015), que defendem que o alcance dos objectivos da inclusão é possível através da preparação de infraestruturas e alocação de materiais especiais, preparação dos professores, promovendo adaptações curriculares de

modo a tornar as aprendizagens mais consonantes com as capacidades e limitações dos alunos com NEE, entre outras medidas.

A prática da EI na EPCK diverge com alguns postulados, como a inclusão não deve ser confundida com a integração (Sartoretto, 2011; Mantoan, 2003). Sampaio e Sampaio (2009) defendem que se esperava que a pessoa integrada, no caso das deficiências, se tornasse igual, realidade impossível, pois cada indivíduo tem as suas peculiaridades; ou por outra, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências (Silva & Reis, 2011). Assim, a prática da EI na EPCK aponta para a necessidade da implementação de uma inclusão que extrapole o previsto no papel, porque acomodar alunos com NEE em salas de aulas tradicionais, sem modificações, não constitui inclusão (Hehir et al., 2016).

Quanto à percentagem que aponta que nenhum material existe, a criança com NEE deve adaptar-se, representa a verdadeira prática que consiste em integrar crianças com NEE, esperando-se que estas se ajustem às condições da escola. Na prática, pode-se concluir que naquela escola ainda não se concretiza a inclusão defendida pelas políticas para o efeito. Nestes termos, percebe-se que a EI é uma política que constitui desafio não só para os gestores, mas para os alunos, seus encarregados, representando os anseios da sociedade.

4.3.5 Adaptações arquitectónicas para atender à Educação Inclusiva

Durante a entrevista com os gestores, dirigiu-se-lhes a pergunta 5, que procurava apurar as adaptações arquitectónicas para atender à política de inclusão. De forma separada, reconheceram que "há muitas necessidades, no entanto, há limitação dos meios. Contudo, foram feitas algumas adaptações muito custosas para acomodar a situação das crianças, como a colocação das rampas que dão acesso às salas de aulas" G1. Outro, no entanto, referiu que:

"As adaptações arquitectónicas realizadas no âmbito da inclusão resume-se apenas a algumas rampas e infelizmente não abrange a situação das casas de banho devido à falta de meios. As crianças deficientes, quando identificadas são colocadas em turmas das salas de baixo para facilitar a sua deslocação e controlo" (G2).

Assim, para a implementação do modelo inclusivo na educação, faz-se necessária uma profunda reorganização escolar, que ultrapassa a aceitação de crianças deficientes na escola ou até mesmo realizar adaptações físicas ou curriculares de pequeno porte, restritivas à sala de aula, sem, contudo, contribuir para que haja uma real transformação da dinâmica dos

processos pedagógicos (Sampaio & Sampaio, 2009). Sobre a situação da falta de adaptações, um encarregado afirmou:

“As casas de banho não estão em condições para a situação dela, pois quando vai a casa de banho molha-se, porque mesmo que os colegas a acompanhem, ela deve descer da carrinha e gatínhar para ir a casa de banho e como no chão cai muita água, ela fica com as calças molhadas. Já aconselharam a ir a escola especial, mas não se consegue devido as condições de pagamento” (E3).

A materialização da EI envolve um processo de reformas no sistema educativo que contribuam para a incorporação, aprimoramento e modificações no currículo, métodos de ensino, previstos por Hehir et al. (2016).

4.3.6 Atitudes dos professores face à educação inclusiva

A pergunta 6 dirigida aos gestores sobre as atitudes dos professores face à EI, afirmaram que apresentam diversificadas formas, e depende de professor para professor, pois "há professores que encaram com seriedade a situação dessas crianças e procuram ajudá-las. Para outros, não faz falta, é uma criança a mais na sua sala e não procuram valorizá-la como um ser humano necessitado de aprendizagem, não mostram interesse e, para eles, é difícil" (G1). Outrossim,

“No princípio foi difícil, pois a primeira sensação é de incapacidade de trabalhar com essas crianças, mas nos anos seguintes passamos a seleccionar professores que mostram atitudes não só de instrutor, mas também de educadores para confiá-los essas turmas que acomodam-nas com muita satisfação, embora reclamem, mas procuram ajudá-las de tal modo que eles tornam-se amigos das crianças. Percebe-se que mais do que o prescrito, funciona a questão do sentimento de maternidade ou paternidade, por essas crianças não terem escolhido encontrarem-se nessa situação, mas merecedoras de educação” (G2).

Estas afirmações mostram que nem todos os professores se empenham seriamente de modo a favorecer o direito de educação para todas as crianças, sendo discriminadas, embora o objectivo seja incluir. Esse aspecto foi visível através da observação feita a algumas turmas em estudo. Portanto, conclui-se que a política de inclusão só tem enquadramento prático para aqueles professores imbuídos de sentimentos de maternidade ou paternidade. Sobre esse aspecto, um encarregado de educação, respondendo à pergunta 5, sobre o apoio dos professores e colegas ao seu educando, referiu o seguinte:

“O nosso currículo não ajuda, divide-se as crianças com NEE. Deveria existir educadores com formação nas NEE. No entanto, os professores são mais atenciosos do que as professoras e apresentam maturidade em relação aos jovens que talvez pensam que essa situação de crianças deficientes é para os outros. A Educação das crianças exige zelo” (E1).

Deste modo, reconhece-se a necessidade de inclusão de NEE nos programas de formação dos CFP's e IFP's (Nhapuala, 2014; Chambal, 2012) para a efectivação da EI exige o uso dos materiais diversificados, mas concorda-se com Varela (2014) que, apesar dos dilemas e desafios que ela comporta, não constitui uma missão impossível.

Durante a observação e assistência de aulas a uma turma, percebeu-se que as crianças com DA são renitentes para escrever ou resolver exercícios e são "marginalizadas". Neste caso, a professora permitiu o envolvimento directo da pesquisadora com as crianças alvo da observação, o que permitiu o diálogo e interacção frutíferos, pois despertou interesse e começaram a participar activamente e a escrever.

Segundo Silva e Nornberg (2013), a EI acontece quando se inventa práticas pedagógicas que apostam na experiência como um princípio organizador do trabalho pedagógico e na pedagogia da procura, cuja aposta é a que busca, na e pela relação, constituir processos de construção de relações consigo, com o outro, com o conhecimento e com o mundo.

4.3.7 Plano de formação ou capacitação para os professores em matéria de EI

Na perspectiva de captar sobre o plano de formação ou capacitação dos professores em matéria de EI, questionou-se aos gestores sobre a existência do referido plano, ao que um deles repondeu:

“Neste momento não existe nenhum plano de formação de professores para atender à inclusão, mas já houve no passado e parece que o assunto está ficar esquecido. Havia um plano de colocar as crianças numa única escola, mas viu-se que poderia ser exclusão e tinha-se proposto a EPC de Maxaquene C que é uma escola piloto e existem professores capacitados em matéria de EI. O projecto andou e parou no MINED e é muito pouco falado, os novos professores que entram na educação se não tiverem abordado na formação estão alheios a essa situação” (G1).

Esta afirmação denota que a EI extrapola a teoria, ela constitui uma prática que não se deve basear no discurso, sobretudo político, ao propalar a questão da inclusão como uma oportunidade de universalização dos direitos e de educação de qualidade. Assim, torna-se um campo polémico devido à contradição entre a letra da legislação e a prática das escolas, pois é abordada como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular (Rodrigues, 2006). Entretanto, para a mesma questão obteve-se a seguinte resposta do outro gestor: –"ao nível interno não existe

nenhum plano de formação ou capacitação para atender à inclusão. Já houve a nível do distrito, duas vezes no Centro de Formação dos Professores de Munhuana. Acredito que a bagagem da afectividade tenha vindo, em parte, 50% dessa capacitação" (G2).

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 (Sant'Ana, 2005; Nhapuala, 2014). Para o caso de Moçambique, Ussene e Simbine (2015) referem que a realização é gradual e os indícios não são muito significativos, pois, segundo afirmam, é muito frequente encontrar escolas em que não existe nenhum profissional preparado para trabalhar com alunos com NEE.

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. Assim, ou a afirmação do G2 enquadra-se no âmbito das capacitações realizadas durante a implementação da política de EI em Moçambique, ou na possibilidade de ter participado numa outra escola. Portanto, o sucesso na política da EI não depende apenas dos esforços da escola, mas sobretudo o empenho do Governo em trabalhar para que ela se efective.

Varela (2014) confirma que a tradução de políticas em práticas constitui um dos maiores desafios, pois constitui uma alternância entre modalidades: a primária ou textual, pois as políticas são escritas; a secundária ou prática, que se refere à concretização. Assim, é possível realizar a EI quando se envidar esforços que envolvam uma gestão da educação e escolar que se desenvolva de forma participativa, na definição de objectivos, na tomada de decisões, na resolução de problemas, na construção de propostas e planos de acção e, sobretudo, quando se tiver em conta o acompanhamento de todo o processo de forma a promover a participação e aprendizagem efectiva de todos os alunos.

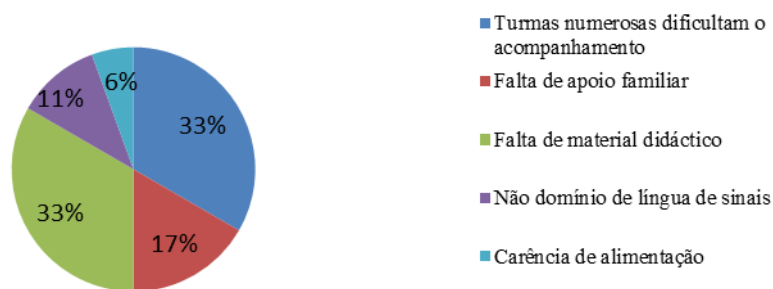
É importante referir que a realização das reformas para atender a inclusão, embora esteja a referir-se a um contexto específico, não constitui uma prerrogativa dos gestores daquela escola, mas sim de todo o MINEDH, que é o órgão que tutela a Educação no país. Não obstante, da conversa com os gestores, percebeu-se que nenhuma acção tem sido realizada por aquele para financiar a consecução da política, não existe acompanhamento sobre a prática, o que coloca aqueles numa situação de embaraço, pois as orientações constituem apenas prescrições. Assim, pode-se afirmar que ao abraçar a proposta de EI, Moçambique chamou para si uma série de desafios, entre os quais a adaptação das infra-estruturas e materiais especiais, a criação de um quadro normativo, a formação dos professores, a concepção curricular para alunos com NEE, o desenvolvimento da educação especial em paralelo com o fomento de práticas de EI (Bule, 2013).

4.3.8 Dificuldades dos professores para leccionar numa turma inclusiva

Em relação à pergunta 10, sobre as dificuldades que os gestores encontram no processo da implementação da política de educação inclusiva, obteve-se as seguintes respostas:

Figura 10: Dificuldades na leccionação de turmas inclusivas.

Que dificuldades encontra para leccionar numa turma inclusiva?



Fonte: Elaborada pela autora.

No que se pode notar, a partir da figura 10, a maioria dos professores considera as suas turmas numerosas e como consequência, não consegue acompanhar as dificuldades de cada aluno. Outros professores não possuem material didáctico e, ainda, ressentem a falta do apoio familiar. O acompanhamento é uma realidade que torna efectivo o processo de aprendizagem, pois permite aplicar as estratégias diferenciadas de modo a que cada aluno veja satisfeita as suas necessidades de aprendizagem. A falta de acompanhamento das crianças com NEE por

parte dos professores e dos seus familiares cria desafios na sua vida escolar, uma vez que na EI a responsabilidade de educar depende da articulação entre todos os actores, pois as decisões a tomar, devem ser efectivamente partilhadas por todos os intervenientes, já que pela natureza são sérias e difíceis, e requerem também a intervenção de técnicos, pais e auxiliares de acção educativa (Cardoso, 2011).

Sobre o apoio familiar para consolidar a matéria, a maioria dos encarregados reconheceram não existir, quer porque os próprios alunos não mostram interesse, quer porque não dispõem de tempo suficiente para dedicar-se a esse trabalho. Um dos professores, indignado, lamentou a falta de colaboração das famílias, "porque mesmo chamando não aparecem, já falei com a mãe de uma das crianças que apresentam tendência de desvio de comportamento para levá-la ao psicólogo, mas não aceitam e apresentam tendência de explicar esses problemas atribuindo outros factores" (P6).

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, 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. Em contrapartida, os menos escolarizados tendem a imputar a responsabilidade apenas à escola. Estes achados corroboram Ussene e Simbine (2015), que consideram que no caso moçambicano, a implementação de políticas de EI, decorridos 10 anos, tem resultados ainda muito aquém do desejado, centrando-se na massificação do ensino, através do acesso e elevados índices de matriculas, facto que também é referido por Chambal (2011). Portanto, percebe-se que entre a teoria e a prática existe uma grande distância.

Entretanto, a inclusão não objectiva apenas essa realidade, implica conviver com o outro e reconhecê-lo como diferente e também merecedor de toda a ajuda, pois tem em vista eliminar qualquer forma de discriminação.

É preciso destacar que não se deprecia a política de maior expansão e acesso referida acima. Pelo contrário, pretende-se reafirmar que esta deveria resultar no alcance dos objectivos preconizados. Assim, a falta de alcance dos referidos objectivos torna claro que existe um

desfasamento entre o que se prevê, o que se planifica, e o que se efectiva. Araujo e Rebelo (2015) consideram que a avaliação educacional ajuda a sociedade a conhecer tendências, responsabilidades, resultados e coerências entre teorias e práticas na área, pois aplicada em um determinado contexto pode contribuir para operarem-se mudanças. Assim, reconhece-se que a implementação da política de EI na EPCK é assolada por uma série de dificuldades de natureza pedagógica, didáctica, metodológica, curricular, de preparação dos professores e infraestrutural, o que resulta na falta do desenvolvimento de competências básicas requeridas dos alunos com NEE, segundo reiterados depoimentos. A estes aspectos Ussene e Simbine (2015) referem que a adopção de práticas de EI corrente pode revelar-se um passo em falso se não for alicerçada sobre um forte dispositivo normativo, reclamando dessa forma, a necessidade de monitoria.

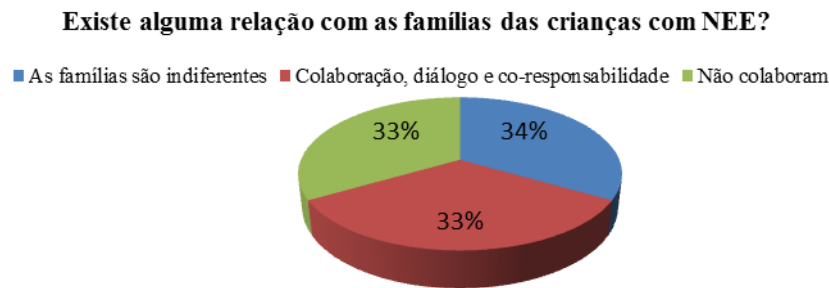
Quanto à posição do professor que defende que uma das dificuldades é a carência alimentar, explicou que um dos alunos com NEE apresenta comportamento de quem passa fome, pois, durante o intervalo, anda à procura de algo para comer, o que lhe cria dificuldades de concentração. Para minimizar casos desta natureza, ele tem incentivado os pais a providenciarem lanche para que os alunos tenham capacidade de concentração.

Sobre a mesma realidade, outros professores terão contado que algumas crianças fogem durante o intervalo maior para andar à procurar de restos, e só regressam depois do outro intervalo. Este aspecto já tinha sido referido pelo Director da Escola, inspirando-se no PEE e referindo que "a maioria dos alunos apresenta NEE diversas como a carência afectiva de pai ou de mãe e ou de ambos, incluindo a carência de alimentação". Dessa forma, a implementação do conceito de EI é complexa e exige competências e habilidades adicionais dos professores para lidar com diferentes habilidades físicas e cognitivas dos seus alunos (Ussene & Simbine, 2015). Seja como for, não há meio termo para a supressão de carências alimentares, a não ser a providência de alimentos, ainda que na forma de lanche escolar.

4.3.8 Relacionamento entre os professores e famílias das crianças com NEE

Quanto à pergunta 8, dirigida aos professores, procurando saber sobre o relacionamento com a família das crianças com NEE, as repostas são a seguir apresentadas:

Figura 11: relacionamento dos professores com as famílias das crianças com NEE.



Fonte: elaborada pela autora.

Os resultados da figura 11 mostram que uma parte dos encarregados é indiferente, outra colabora, co-responsabiliza-se, a outra não colabora. Percebe-se que existe pouca colaboração das famílias nesse processo.

No que se refere ao ponto em debate, os professores referiram que enfrentam um conjunto de dificuldades, sobre o caso, uma professora disse:

“A família não acompanha o processo, a única vez em que apareceu a mãe da criança Y, terá explicado que para poder aprender é necessário posicionar-se de frente. A maior parte das crianças vive com avós, tios, pois muitas mães encontram-se na África do sul onde desenvolvem actividades de rendimento” (P2).

Uma outra afirmou: “... não existe nenhuma relação com a família, alguns encarregados não assumem a situação dos seus educandos” (P3).

No mesmo âmbito, um dos gestores afirmou:

“A Direcção conversa com os pais para poderem ajudar. Para os casos difíceis sobretudo de locomoção, já tivemos situação dum que não se bastava, o que exigia que de tempo em tempo fosse carregada para satisfazer as suas necessidades biológicas, conversamos com a família no sentido de a pessoa que cuida dela pudesse vir a escola de forma a apoiar e incentivamos a família para que não desse o tipo de alimentos que provocam disfunção estomacal. Por outro, existem pais que não assumem a realidade dos seus educandos, sobretudo os que apresentam problemas mentais, atiram a responsabilidade para que a escola possa educá-los. Outros atiram a responsabilidade a fenómenos sobrenaturais como problemas da família, problemas espirituais ou tradicionais” (G1).

Por sua vez, um outro gestor considerou que:

“Existe boa relação da escola com os pais encarregados de educação. Primeiramente são identificadas a nível das salas de aulas e chama-se os pais, e às vezes esses são convidados para receberem o TPC das crianças em tempo de férias, mas alguns não fazem questão de devolver. É constrangedor quando não há colaboração, em 80% não há colaboração. Alguns pais não procuram saber do andamento das crianças na escola, portanto, são poucos os que colaboram, a maior parte mostra desinteresse, alguns não conseguem identificar que seus filhos possuem

NEE, de tal modo que precisam da escola especial, embora a escola se disponibilize a encaminhá-las, eles não aceitam. Algumas crianças se houvesse colaboração dos seus pais poderiam ter progredido muito. Exemplo tem uma criança com problemas auditivos, que se percebe que este altera o processo de aprendizagem, de tal modo que precisaria de aprender com sinais, mas os pais não aceitam levá-la à escola especial, de tal modo que reprovou várias vezes e actualmente está na 7ª classe” (G2).

Portanto, os gestores da EPCCK estão conscientes da existência da relação pelo contacto que procuram estabelecer com as famílias, mas aquelas não colaboram, segundo suas afirmações, aspecto que coloca ainda as crianças numa situação desfavorável, pois percebe-se que esta atitude contribui para que os professores ignorem essas crianças. Esta realidade contradiz o estudo de Alves e Soares (2013) que considera as escolas inclusivas como complexas, necessitando de apoios variados.

Durante a pesquisa, pôde-se confirmar as declarações acima afirmadas através da pronta presença dos encarregados quando solicitados, assim como da indiferença de outros, situação que levou a pesquisadora a deslocar-se às suas residências de forma a contactá-los. Nisso, pode-se concluir que o nível de escolaridade dos pais influencia a sua colaboração no acompanhamento à vida escolar dos seus educandos.

A falta de aceitação da situação de alguns alunos pelos encarregados denota que a inclusão não deve ser promovida somente ao nível da escola, mas também ao nível social, pois a sociedade é principal responsável disso, como referem Kafrouni e Pan (2001), ao considerarem que a inclusão não é somente um movimento da educação, mas um processo social do qual a escola faz parte e é abrangida, e não a encerra.

Sobre o aspecto da segregação ou discriminação social, uma encarregada referiu:

“As pessoas não ajudam, porque dizem ele é deficiente, que não poderia sair de casa, elas pioram, dizem ele deve ficar dentro não pode levar a bicicleta, não pode atravessar as ruas vai ser atropelado. Mas eu insisti que deve sair para conhecer a sociedade, e os perigos. Até o proibiam de sair ir à casa da minha mãe, mas quando fazia algo e conseguia era para mim uma vitória. E assim ele aos poucos ultrapassa muitas dificuldades. Até aos 12 anos, ele não sabia cuidar de si, era necessário dar-lhe banho, vesti-lo, servir as refeições, nem o chá sabia deitar na chávena, mas hoje já sabe cuidar de si, a partir do momento que começou a se servir um copo de chá e fazer pequenas coisas é vitória para mim” (E1).

Alinhando com Beira, Vargas e Gonçalo (2015), torna-se impossível haver qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. Assim, a inclusão deve ser revista não em termos escolares, mas como algo que diz respeito à sociedade no seu conjunto. Por isso, a

inclusão de alunos com NEE em turmas regulares não estará completa enquanto não for alicerçada em três eixos: académico, sócio emocional e pessoal (Ussene & Simbine, 2015).

Neste esteiro, os professores enfrentam desafios no que se refere à relação com às famílias dos alunos com NEE, o que de alguma forma condiciona a sua aprendizagem pela ausência dos seus pais nesse processo, pois se acredita que a presença daqueles torna-se um estímulo para a aprendizagem do educando. Assim, de forma sintética, considera-se que os gestores da EPCK enfrentam dificuldades de vária natureza a saber:

(i) A falta de formação dos professores para leccionar em turmas inclusivas, o que lhes coloca em desvantagem em termos de metodologias que favoreçam a prática; (ii) a falta de adaptações arquitectónicas que favoreçam a aprendizagem das crianças com NEE; (iii) a ausência de material didáctico que impulsione a inclusão das crianças com NEE. Embora não dependa da vontade da escola, não existe nenhuma adaptação que acomode a situação da inclusão; (iv) a falta de colaboração das famílias dos alunos, o que cria certo anonimato para os alunos em causa.

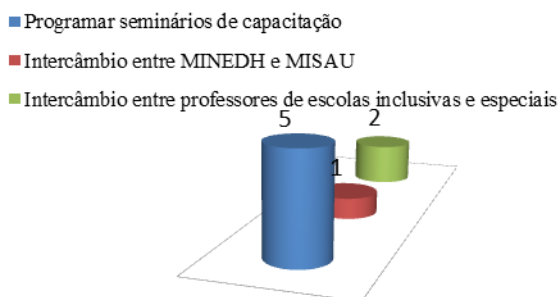
Assim, estes desafios transformam-se em barreiras que tornam impossível os resultados da aprendizagem, o que demanda a aplicação de estratégias para transformar a situação actual que caracteriza a situação da EI naquela escola.

4.4 Estratégias para ultrapassar as dificuldades na implementação da EI na EPCK.

Para este aspecto, fez-se uma pergunta dirigida tanto aos gestores, assim como aos encarregados de educação e aos alunos, para além dos professores. Destes últimos, os que responderam ao questionário apresentaram as seguintes sugestões:

Figura 12: Estratégias para ultrapassar as dificuldades sobre educação inclusiva.

Que estratégias são necessárias para ultrapassar as dificuldades com que se depara?



Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com os resultados, percebe-se que a maioria dos professores clama tanto pela capacitação em matéria de inclusão que os subsidie a melhor responderem a essa prática, assim como da relação que deve existir entre o MINEDH e MISAU no processo de acompanhamento de certas situações ligadas ao estado psicológico das crianças.

Dos professores submetidos à entrevista, dois (2) referem-se à necessidade de capacitação do corpo docente, e cinco (5), sobre a necessidade de aquisição de material adequado à inclusão, para que as políticas inclusivas se tornem efectivas, pois incluir não significa apenas a colocação do aluno com NEE na escola, sem que se opere nenhuma transformação.

Outro aspecto realçado foi a possibilidade de envolver o conselho da escola através da sensibilização para que possa apoiar naquelas realidades em que a própria escola é limitada.

A necessidade de encaminhar as turmas inclusivas para professores com formação ou larga experiência de serviço na educação foi outra sugestão colocada, para além da criação de condições para que as turmas tenham no máximo quarenta (40) crianças.

De um modo geral, a necessidade de implementação dessas estratégias recai sobretudo ao Governo, a partir do ministério de tutela. Assim, é necessário introduzir cadeiras de NEE nas universidades e centros de formação de professores; criar condições para que os formandos estagiem em escolas especiais; formar professores para trabalhar como área específica; criarem-se turmas específicas e as crianças poderiam brincar juntas durante o intervalo como acontece na Escola Secundária Josina Machel.

Quanto aos dois directores da escola, um deles referiu ser difícil encontrar soluções, para não "sonhar alto" e não conseguir concretizar. No entanto, o outro avançou a necessidade de formação e não capacitação. Mas para casos de capacitação, apresentou propostas de materiais a incluir, como: vídeos, áudios, projecções que visualizem como se trabalha em turmas inclusivas e partilha de experiências de professores que trabalham com turmas inclusivas. Os encarregados de educação consideraram que a escola deveria seleccionar os alunos com base no tipo de problemas, o que facilitaria o trabalho do professor na aplicação de estratégias adequadas para cada uma. Outra, conformada com a não aprendizagem, referiu que a "escola está a fazer parte dela. Quem não sabe, não sabe. Valia a pena quando ia a explicação, aprendia os vogais porque lá prestam atenção nela, mas a escola é para todos; deveria haver uma e outra coisa, algo relacionado com o problema de cada criança, pois são todas diferentes".

Portanto, melhorar a qualidade do ensino:

“é um assunto complexo, pois o resultado do processo educativo não depende apenas dos recursos disponibilizados, mas sim de factores internos, incluindo as condições físicas, psicológicas e socioculturais onde a educação tem lugar, bem como do processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Inclui também factores externos como as condições socioeconómicas das famílias, a distância casa-escola, o cometimento dos encarregados de educação, entre outros, que não apenas podem contribuir para a exclusão na participação, mas também na aprendizagem” (MINED, 2012, p.37).

De forma geral, pode-se perceber que a bibliografia ajuda a analisar os desafios enfrentados pelos gestores para efectivarem a política de EI. Assim, os desafios não são somente vividos a nível da escola em estudo. No entanto, os extractos retirados do MINED mostram essa realidade e revelam que ainda não existem estratégias que ajudem a uma verdadeira prática inclusiva.

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES, SUGESTÕES E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

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 analisar os desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de EI na EPCK. O capítulo relaciona-se com o anterior por aquele ter sido a base sobre a qual, a partir da análise, foi possível tirar as conclusões.

5.1 Conclusões

A partir das evidências produzidas pelo presente estudo, foi possível constatar o seguinte:

A comunidade escolar da EPCK enfrenta desafios de várias ordens na implementação da EI, visto que:

- Os alunos não encontram condições físicas, materiais e humanas que permitam a aquisição de competências básicas adequadas ao seu nível, facto que contrasta, portanto, com a educação de qualidade prevista com a implementação da EI;
- Os professores experimentam uma sensação de incapacidade por falta de preparação para trabalhar com alunos com NEE e por falta de colaboração dos pais e encarregados dos alunos;
- Os gestores vivem o dilema da implementação da EI à letra, ao acolher crianças com deficiência e cuja escola não está preparada por falta de infra-estruturas, materiais didácticos adequados e professores formados nessa área, embora estejam conscientes da responsabilidade que têm para favorecer a EI.
- Os encarregados de educação transparecem a realidade do insucesso escolar, pois a escola não consegue realizar as necessidades de aprendizagem, cuja culpa para uns recai à escola, para outros, aos próprios educandos. Para isso, alguns estão conscientes da sua missão, enquanto outros, estão alheios.

Assim, a comunidade escolar enfrenta o dilema da implementação da política de EI ao nível do discurso, pois, na prática, nenhuma acção específica tem sido desenvolvida ao nível do MINEDH para apoiar ou monitorar este processo.

No que se refere ao primeiro objectivo específico, em alinhamento com a primeira pergunta de pesquisa, o estudo mostra que o contexto da implementação de EI naquela escola é pouco conciso, na medida em que os intervenientes estão conscientes dos objectivos da EI, mas as suas práticas não conduzem à efectivação da inclusão, tanto por falta de meios, de preparação metodológica, assim como em algumas situações devido ao reduzido esforço na realização de práticas conducentes à real aprendizagem, sobretudo a das crianças com NEE.

Portanto, embora se esteja consciente de que a EI visa combater a exclusão, a discriminação, a segregação e favorecer o direito de oportunidades à educação de forma igual, percebeu-se que as crianças com NEE são excluídas do contexto da aprendizagem, permanecendo no anonimato e, em alguns casos, sem o conhecimento real da sua história. Ademais, não existe o projecto pedagógico que contemple a inclusão, embora a escola reconheça a importância da educação inclusiva. Dessa forma, em vez do desenvolvimento de auto-estima, os alunos com NEE acabam caindo na frustração, pois o seu desejo acaba não se concretizando, o que pode promover o abandono escolar.

Portanto, os gestores estão conscientes da universalidade do direito à educação, independentemente da condição física, socio-económica, político-cultural, étnico-religiosa, etc., no entanto, percebeu-se que esse direito não acontece devido à divergência entre o discurso e a prática.

Embora não constitua a razão que moveu esta pesquisa e reconheça-se que o aspecto ultrapasse o âmbito deste estudo, através da entrevista aos encarregados e da observação feita, perceber-se que os professores têm uma concepção positiva em relação às professoras.

Ao nível das políticas educativas e legislação moçambicanas, não se encontrou nenhum artigo que acomoda a educação inclusiva tendo sido adoptada no contexto dos movimentos internacionais que apoiam a massificação e expansão do acesso à educação, sobretudo, a Declaração de Salamanca (1994) e a Conferência de Jomtien (1990). A falta de legislação cria lacunas em termos de possibilidade de exigência do direito de acesso e à educação dos alunos com NEE, por parte da sociedade e das famílias.

No tocante ao segundo objectivo, sobre os resultados da implementação da política de EI na EPCK, concluiu-se que muitos alunos com NEE naquela escola terminam no fracasso, isto é, não conseguem desenvolver as mínimas competências de escrita e leitura, facto comprovado

a partir de realidades perante as quais as crianças da 2ª classe não sabem escrever o seu próprio nome e são, na maioria, repetentes mais de duas vezes; e os da 7ª classe com sérias dificuldades de leitura.

A falta da realização dos objectivos da EI para satisfazer os objectivos de educação de qualidade tão almejada cria ansiedade, frustração, desespero para os alunos, pais e encarregados de educação dos alunos com NEE e baixa a auto-estima por verem fracassada a sua possibilidade de igualdade com os seus colegas sem NEE, embora reconheçam que o ambiente contribui para a sua socialização, o que reduz a possibilidade do isolamento relacionado à sua condição.

Essa realidade mostra que satisfazer as orientações sobre o princípio de EI constitui desafio para a própria inclusão. Assim, a não realização corrobora a assunção de Víctor, Drago e Chicon (2013) que consideram enganosamente inclusiva uma escola que conseguir atender a um conjunto de solicitações, sem focar a sua atenção no conhecimento e nas aprendizagens dos alunos. Desta forma, pode concluir-se que a verdadeira inclusão exige a realização de práticas que possam conduzir à real efectivação da aprendizagem.

Quanto ao terceiro objectivo específico, o estudo constatou que a escola enfrenta enormes desafios na implementação da política de EI que a nível da escola por falta de preparação, formação ou capacitação de gestores que os permitam aplicar métodos que facilitem a aprendizagem dos alunos com NEE, a falta de reestruturação física cria obstáculos de acesso aos alunos com NEE, modificações curricular e ou metodológica, a falta de colaboração dos pais no processo de acompanhamento aos seus educandos cria obstáculos ao sucesso da EI.

A escola ressent-se da efectiva participação dos encarregados de educação, no que se refere ao acompanhamento dos alunos com NEE, de forma a realizar a sua parte no tocante ao encaminhamento de certas realidades que ultrapassam a capacidade da escola para a sua possível solução, isto é, as de natureza psicológica ou comportamental relacionadas com a anterior, pois alguns encarregados imputam a responsabilidade de educar esses alunos à escola, para cuja tarefa existe.

A esse respeito, alguns encarregados dos alunos com NEE reconhecem que a escola não reúne condições para favorecer um ensino adequado aos seus educandos, pois não consegue

aplicar estratégias que os levem a aprender no contexto da sua especificidade. No mesmo contexto, a escola reconhece essa realidade, mas está incapacitada de dar uma resposta, pois em muitos aspectos depende do MINEDH, que para essa realidade existe prescrição e não desenvolve nenhuma acção específica que proporcione que a inclusão aconteça, assim como não desenvolve acções de monitoria, apoio e avaliação.

Assim, a tradução de políticas em práticas constitui um dos maiores desafios (Varela, 2014). A falta de realização do que se prevê em relação à prática constitui verdadeiros desafios para a inclusão, e encobre a exclusão em nome da inclusão, pois Varela (2014) considera que incluir e excluir constituem duas faces da mesma moeda. Portanto, a criação de condições no âmbito da EI significa o reconhecimento do desafio para que todos os alunos, não só façam parte activa, mas também tirem proveito delas.

Dessa forma, não é possível proporcionar qualidade onde não existem condições físicas. Por isso, pode-se deduzir que, embora a educação inclusiva seja uma prática para combater a exclusão, as práticas quotidianas contribuem para a exclusão de muitos alunos com NEE, no contexto de sala de aula, embora inclusos no contexto da escola, conforme reconhecem (Víctor, Drago & Chicon, 2013).

Embora as conclusões não sejam generalizáveis por se referirem a um estudo de caso particular, a EPCK, apoiando-se em alguns documentos, com destaque para o MINEDH, pode-se referir que Moçambique ainda não possui uma adequada preparação para implementar a política de EI, o que demanda dos designers das políticas a necessidade de maior ponderação na implementação de políticas, pois enquanto esta não for precedida de estudos de viabilidade, pode terminar no maior insucesso, apesar da nobreza do conteúdo que contemplem. O risco disso é que as políticas de inclusão comecem e terminem no discurso.

Para tal, torna-se necessário acautelar que as políticas internacionais prescrevam, mas a sua adopção por parte dos países deve procurar satisfazer as razões da sua criação, de acordo com as condições e prioridades específicas. Em termos práticos, isso significa que cada país deve preparar-se o suficiente antes de abraçar os novos paradigmas que orientam tais políticas. Contudo, a preparação não deve ser apenas ao nível de infra-estruturas, mas também em recursos humanos, que inegavelmente são fundamentais.

Deste modo, essa prática contraria a exigência de que o alcance dos objectivos da inclusão é possível através da preparação de infra-estruturas e alocação de materiais especiais, preparação dos professores, promovendo adaptações curriculares de modo a tornar as aprendizagens mais consonantes com as capacidades e limitações dos alunos com NEE, entre outras medidas (Ussene & Simbine, 2015).

Assim, uma estratégia a ser privilegiada para a inclusão de pessoas com NEE, seria a formação de professores de apoio itinerantes, fornecimento de materiais de ensino e equipamento e concepção de planos de estudo flexíveis para crianças com tais necessidades (Bule, 2013).

Portanto, a comunidade escolar enfrenta muitos desafios na implementação da política de EI, mas sua solução depende de mobilização de forças por parte cada um dos intervenientes no que toca à realização de tarefas respectivas tarefas e esforços.

5.2 Sugestões

De acordo com o tipo de estudo levado a cabo, caso da EPCK, as conclusões a que se chegou referem-se a esse contexto específico. Entretanto, foram extensivas a outros órgãos, sobretudo o MINEDH, de modo a que possa orientar mais investigações na possibilidade de consecução da prática da inclusão. Desta forma, sugere-se:

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;
- ✓ Organize um *dossier* com as informações das crianças com NEE, sobretudo as com deficiência, para facilitar o seu encaminhamento a professores mais engajados e experientes na prática educativa, assim como acompanhar a sua progressão e possível encaminhamento a escolas secundárias inclusivas ou escolas profissionais;
- ✓ 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;
- ✓ Reactive os serviços da biblioteca existente na escola, de modo a favorecer o apoio na aprendizagem das crianças mais desfavorecidas;
- ✓ 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.

À DEDHC E AO MINEDH:

- ✓ A DEDHC apoie as escolas em materiais didácticos e capacitação de professores em coordenação com o Departamento de Educação Especial.

- ✓ O MINEDH que constitua uma equipa de supervisão que visite as escolas para se apurar os efeitos da prática da educação inclusiva e ofereça apoio necessário.
- O MINEDH autorize a deslocação de professores itinerantes que apoiem as escolas em matéria diversificada sobre a inclusão.

5.3 Possíveis soluções

Durante o período de estudo, tendo constatado os desafios dos gestores na implementação da política de E.I. e dos alunos com NEE na aquisição de competências de aprendizagem, realizou-se uma visita à "Hakumana", cuja tradução literal é "encontramo-nos", uma instituição sócio-caritativa, pertencente à Igreja Católica, da iniciativa da CONFEREMO (Conferência dos Religiosos de Moçambique), da Arquidiocese de Maputo, que apoia pessoas vulneráveis em termos de saúde, acompanhamento psicológico, moral e reforço de aprendizagem das crianças (aulas de explicação). A visita tinha como objectivo inteirar-se sobre a possibilidade de integrar algumas crianças naquela instituição para se beneficiarem dos serviços que ela fornece. Dessa visita surgiu:

- A possibilidade de parceria entre a EPCK e Hakumana, através de deslocação de psicólogos para apoiar a escola;
- O envio de equipa de médicos voluntários para oferecer vários serviços a toda a comunidade escolar e encaminhar para seu atendimento nas unidades hospitalares;
- Integração de uma criança para receber apoio psicológico, material e moral por a sua condição social e de saúde se adequar às necessidades dos utentes daquele centro;
- Encaminhamento de duas crianças ao Centro Obra "Dom Orione" para, durante algum tempo, serem integradas na terapia ocupacional e de fala.

Da visita ao Centro de Reabilitação de Malhangalene, próxima à escola, constatou-se que aplicam valores acessíveis (50,00Mt e 20,00Mt) para as matrículas e mensalidades respectivamente, ao que se aconselhou a escola para acautelar certas situações que mereçam o seu encaminhamento para aquelas realidades.

Referências bibliográficas

- 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*. Acesso a 01/12/2018.
- 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.
- Alves, M. T., & Soares, T. J. (2013). Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educ.Pesqui.*, 39, (1), 177-194. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>. Acesso a 6 de Junho de 2017.
- 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 Abril de 2017.
- Assembleia da República de Moçambique (2011). *Constituição da República*. Imprensa Nacional de Moçambique. E.P. Maputo.
- Assembléia Geral das Nações Unidas, Resolução 217 A III (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- Barbosa, P. S. (2015). *Dificuldades de aprendizagem*. Maranhão: Núcleos de Tecnologias para Educação, Universidade Estadual de Maranhão.
- Barro, K., & Oliveira, S. (2013). Desafios e dificuldades na formação de professores no atendimento às necessidades educativas especiais. In S. Martins, & C. Giroto, *Diferentes olhares sobre inclusão*. Minas Gerais: Cultura Acadêmica Editora.
- Bartolomeu, D., Sisto, F., & Rueda, F. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicologia em estudo, Maringá*, 11 (1), pp. 139-146. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a16.pdf>. Acesso a 20/04/2018.
- 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/ 2017.

- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais*. Portugal: Gradiva Publicações.
- Boletim da República, Série 12 (1983). *Publicação Oficial da Assembleia Popular de Moçambique, 3º Suplemento. Lei nº 4/83 de 23 de Março: aprova o SNE*.
- Boletim da República, Série I (1992). Lei nº 6 de 8 de Maio. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Bule, L. A. (Junho de 2013). *Características da Educação Inclusiva em Moçambique*.
- Cabrito, B. C. (2009). Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Cedes, Campinas, 29 (78), 178-200*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a03.pdf>. Acesso a 10/07 2017.
- 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 25/07/2017.
- Chambal, L. A. (2011). *As políticas de inclusão escolar em Moçambique e a escolarização dos alunos com deficiência: uma trajetória de pesquisa*. Tese de Doutoramento: Pontifícia Universidade de S. Paulo. Disponível em http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6003_3253.pdf. Acesso a 25/01/2018.
- Chambal, L. A. (2012). *A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com deficiência em Moçambique*. São Paulo: *Tese de Doutoramento*. Pontifícia Universidade de São Paulo.
- Corrêa, C. C. (2013). *Metodologia de pesquisa científica*. Guarantã do Norte. Disponível em www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20130213172227. Acesso a 20/11/ 2017.
- Correia, L. d. (2014). Educação de crianças e adolescentes com Necessidades Educativas Especiais. In A. Martins, & F. A. Tavares, *Desafiando os caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde* (319). Praia: Actas do Iº Congresso Cabo-Verdiano De Educação Inclusiva. Disponível em <https://bartvarela.files.wordpress.com/2015/04/efetividade-e-desafios-educac3a7ao-inclusiva-cv.pdf>. Acesso a 04/02/2018.
- Costa, J. & Melo, A. S. (1984). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Porto Editora

- 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, n.º. 129, p. 1183-1203. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01183.pdf>. Acesso a 25/01/2018.
- 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
- Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Direitos Humanos (1948). Disponível em
Disponível em luciliobule.blogs.sapo.mz/99.html. Acesso a 20/06/2017.
- Dicionário da Língua Portuguesa Prestígio (2010). Porto: Porto Editora.
- Dourado, L. F., & Oliveira, J. (2009). A Qualidade de Educação: Perspectivas e desafios. Dourado, L. F., Oliveira, J. F., & Santos, C. d. (s/d.). Qualidade da educação: Conceitos e Definições.
- 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 20/01/ 2018.
- Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., & Barreiros, D. (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO.
- Gadotti, M. (2010). *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. S. Paulo: Editora, Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Hehir, T., Freeman, B., Lamoreau, R., & Borquaye, Y. B. (2016). Os benefícios de uma Educação Inclusiva para estudantes com e sem deficiência. São Paulo. *alana*, 50,(1). Disponível em: http://org.br/wp-content/uploads/2016/11/os_Benefícios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf. Acesso em 20 Janeiro 2018.
- https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso a 15/09/17.
- INDE (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo. INDE/MINED.
- Instituto Superior de Ciências, (2013). <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10745/1/Texto.pdf>. Acesso a 04/06/ 2018.

- João, A. A. (2013). As políticas educativas de Moçambique: uma análise crítica. Disponível em <https://www.webartigos.com/artigos/as-politicas-educativas-de-mocambique-uma-analise-critica/104189>. Acesso a 30/05/2018.
- 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. *interACÇÃO*, 5, Curitiba, 31-46. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3316/2660>. Acesso a 20/04/2018.
- Libâneo, J. (2013). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lobo, M. F., & Nhêze, I. C. (2008). Qualidade de ensino no ensino primário. *Movimento de Educação para Todos*, 69. Acesso a 01/12/18.
- Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* S. Paulo: Editora Moderna.
- Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. S. Paulo: Editora Atlas S.A.
- Martins, L. (2006). *Inclusão: Compartilhando saberes*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Martins, S., Giroto, C., & Souza, G. (2013). *Diferentes olhares sobre inclusão*. Minas Gerais: Cultura Acadêmica Editora. Acesso a 01/12/18.
- Matavele, H. J. (2016). Formação e profissionalidade: um estudo na Formação inicial de professores do Ensino Básico em Moçambique. *Tese de Doutorado*. Acesso 25/06/2017.
- Mendes, E. (2006). *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, 11 (33). Disponível em www.Scielo.br/pdf%0D/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf: Acesso a 25/03/2018.

- 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 intencional trabalho docente e processos educativos* (p. 8). Uberaba: Disponível em <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>. Acesso a 20/01/2018.
- Ministério de Educação (1998). *Plano Estratégico de Educação, 1999-2003 “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”*. Maputo.
- Ministério de Educação (2012). *Educação Inclusiva em Moçambique*. Boletim informativo trimestral, FAZ acontecer. Disponível em eeas.europa.eu/archives/delegations/mocambique/documents/news/20120904.pdf. Acesso a 5/05/ 2018.
- Ministério de Educação (2012). *Plano Estratégico de Educação 2012-2016: “Vamos aprender”! Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento*. Maputo, 1-169. Disponível em http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=79&Itemid. Acesso a 31/03/2017.
- Miranda, T. G., & Filho, T. (2012). *O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares*. Bahia: EDUFBA.
- Monteiro, A. D. (2003). O Pão do direito à Educação. *Educ. Soc. Campinas*, 25 (84), 763-789. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n84/a03v2484.pdf>. Acesso a 14/09/ 2017.
- Mutumucuiu, I. (2008). *Métodos de investigação*. Maputo: Centro de Desenvolvimento Académico.
- Nascimento, S. V. (2015). Políticas públicas para educação especial na perspectiva de Educação Inclusiva no Brasil. *V Seminário Internacional sobre profissionalização Docente. Educere*, 2059-2071. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17827_7668.pdf. Acesso a 15/02/2018.
- 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 20/01/2018.
- Nivagara, D. (2013). A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique. *Universidade Pedagogia*, XI, (2). Acesso a 01/12/18.

- Noronha, E. G., & Pinto, C. L. (S/d). Educação especial e educação inclusiva: aproximações e convergências. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/313298606/Educacao-Especial-e-Educacao-Inclusiva-Aproximacoes-e-Convergencias>. Acesso a 16/06/2017.
- Orlando, T., & Santos, J. (s/d). Metodologias Utilizadas pelos Professores do Ensino Regular para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência. Acesso a 03/12/2018
- 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. Maputo: Educar-UP.
- 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. Disponível em <repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/33/2/TME%20135.pdf>. Acesso a 04/02/2018.
- Ribeiro, V. M., Ribeiro, M. R., & Gusmão, J. B. (2004). Indicadores de Qualidade na Educação. 61. Acesso a 03/12/2018
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias mal feitas sobre a educação inclusiva. São Paulo. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/60182317/>. Dez-ideias-mal-feitas-sobre-a-Educacao-Inclusiva-DAVID-RODRIGUES. Acesso a 25/05/2017.
- 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 /05/2018.
- Sampaio, C. M., dos Santos, M. d., & Mesquida, P. (2002). Do conceito de Educação à Educação no Neoliberalismo. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, 3 (7), 165-178. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4921/4885>. Acesso a 30/01/2018.
- 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*. 8 (8), 63-83. Disponível em <http://revistas.ulufona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso a 25 /05/2017.
- Sánchez, P. A. (2005). *A educação inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no século XXI*. 56.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação Inclusiva: concepções de professores e Directores. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 10 (2), 227-234. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v10n2/v10n2a09>. Acesso a 20 /01 2018.
- Santos, A. d., & Rodrigues, M. d. (2014). Métodos e procedimentos utilizados na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Veras, S. Paulo*, 4 (1). Disponível em [veracruz.edu.br/instituto/revistaverras/index.php/revistaverras/article/.../158/123](http://www.veracruz.edu.br/instituto/revistaverras/index.php/revistaverras/article/.../158/123), 25. Acesso a 03/12/2018
- Sartoretto, M. L. (2011). Os Fundamentos da Educação Inclusiva. Disponível em [assistiva.com.br/Educacao_Inclusiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Educacao_Inclusiva.pdf). Acesso em 9 /03/ 2018.
- Sawaia, B. (2001). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Schwartz, E. & Nogueira, V. (s/d). Exclusão social – a desigualdade do século XX. Acesso a 03/12/2018.
- Scheerens, J. (1999). *Concepts and Theories of School Effectiveness*. In A. J. Visscher (Ed.). *Managing schools towards high performance and linking school effectiveness knowledge base Chapter 2 (37-68)*. Lisse: Swets & Zeitilinge.
- Silva, G. F., & Nornberg, M. (2013). *sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do centro dr Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/Canoas)*. Disponível em www2.pcupr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf dd1=10227. Acesso a 20/06/ 2017.
- 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. Disponível em <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/viewFile/2861/1817>. Acesso a 9/03/2018.
- Silva, M. d. (2011). As Políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil (1996-2006). *Revista de Educação do IDEAU*, 6 (14), 1-14. Disponível em

- https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/139_1.pdf. Acesso 19/01/2018.
- 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.
- Terence, A. C., & Filho, E. (2006). Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. *XXVI ENEGEP, 1-9*. Fortaleza: Abepro. Disponível em http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540368_8017.pdf. Acesso a 20/01/2018.
- 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.
- UNESCO. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1-8*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Brasília: UNESCO-Brasil. Acesso a 25/04/2017.
- 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 04/02/2018.
- 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.

ANEXOS E APÊNDICES



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Arlieta Manuel Ajenha¹, estudante do
curso de Mestrado em Administração e Gestão de Educação²,
a contactar Escola Primária Completa Kuchula³
a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 12 de fevereiro de 2018⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação

Doutor Domingos Buque

¹ (Nome do Estudante)

² (Curso que frequenta)

³ (Instituição de recolha de dados)

⁴ (Data, Mês e Ano)

Apêndice 1



Guião de entrevista aos gestores escolares

A presente entrevista tem como objectivo recolher informações sobre os desafios enfrentados pelos gestores escolares na implementação da política da educação inclusiva na Escola Primária Completa Kurhula. Surgiu no âmbito da conclusão do curso de mestrado em Administração e Gestão da Educação na UEM. A informação a ser fornecida destina-se somente ao âmbito académico e será tratada de forma anónima e confidencial.

Função actual _____ Idade _____

Nível de formação _____ área 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?

Muito obrigada pela colaboração!

Apêndice 2



Guião de entrevista para professores

A presente entrevista tem como objectivo recolher informações sobre os desafios enfrentados pelos gestores escolares na implementação da política da educação inclusiva na Escola Primária Completa Kurhula. Surge no âmbito da conclusão do curso de mestrado em Administração e Gestão da Educação na UEM. A informação a ser fonecida destina-se somente ao âmbito académico e será tratada de forma anónima e confidencial.

Nível de formação _____ Idade _____ área de formação _____ instituição de formação _____ experiência de trabalho _____

1. Possui alguma formação sobre as NEE? Sim _____; não _____
- a) Duração da formação _____ número de capacitações em matérias de NEE _____
2. O que entende por educação inclusiva?
3. Que objectivos se pretendem alcançar com a política de Educação inclusiva?
4. Quais são as necessidades educativas que as crianças da turma apresentam?
5. Há quanto tempo lecciona turmas de educação inclusiva?
6. Quais são os materiais disponíveis na escola para facilitar a aprendizagem inclusiva?
7. Quais são os métodos que o professor usa para responder as necessidades da inclusão?
8. Existe alguma relação com as famílias das crianças com NEE?
9. Como são vistas as crianças com NEE pelos outros colegas e vice-versa?
10. Quais são as dificuldades que enfrenta para leccionar numa turma inclusiva?
11. Que estratégias são necessárias para ultrapassar as dificuldades com que se depara?

Muito obrigada pela colaboração!

Apêndice 3



Guião de entrevista para os alunos

A presente entrevista tem como objectivo recolher informações sobre os desafios enfrentados pelos gestores escolares na implementação da política da educação inclusiva na Escola Primária Completa Kurhula. Surgiu no âmbito da conclusão do curso de mestrado em Administração e Gestão da Educação na UEM. A informação a ser fornecida destina-se somente ao âmbito académico e será tratada de forma anónima e confidencial.

Nome _____ Classe _____

Turma _____ Idade _____

Novo ingresso _____ Repetente _____ número de vezes _____

1. Sabe ler e escrever? Sim _____; não _____
2. Qual é a disciplina que gostas de aprender mais?
3. Por quê?
4. Que materiais tens ou existem na escola que te ajudam a aprender?
5. Como te sentes no meio dos teus colegas?
6. Consegues fazer o trabalho de casa sozinho ou os teus pais te ajudam?
7. Quais são as dificuldades que encontras em estudar nesta escola ou na tua sala?

Muito obrigada pela colaboração!

Apêndice 4



Guião de entrevista para encarregados de educação

A presente entrevista tem como objectivo a recolher informações sobre os desafios enfrentados pelos gestores escolares na implementação da política da educação inclusiva na Escola Primária Completa Kurhula. Surge no âmbito da conclusão do curso de mestrado em Administração e Gestão da Educação na UEM. A informação a ser fornecida destina-se somente ao âmbito académico e será tratada de forma anónima e confidencial.

Idade _____ Sexo _____ Nível de escolaridade _____ grau de parentesco _____

1. Quantos anos tem 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?

Muito obrigada pela colaboração!

Apêndice 5



Guião de observação

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 _____ elevador _____ 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 _____

Apêndice 6



Questionário para professores

O presente questionário tem em vista recolher informações sobre os desafios enfrentados pelos gestores escolares na implementação da política da educação inclusiva na Escola Primária Completa Kurhula, e, surge no âmbito da conclusão do curso de mestrado em Administração e Gestão da Educação na UEM. A informação a ser fornecida destina-se somente ao âmbito académico e será tratada de forma anónima e confidencial.

Nome _____ Nível de formação _____ Idade
Área de formação _____ Instituição de formação _____
Experiência de trabalho _____ Classe que lecciona

1. Possui alguma formação sobre as NEE? Sim não
a) Duração da formação
b) Número de capacitações em matérias de Necessidades Educativas Especiais

2. O que entende por educação inclusiva?

- Educação inclusiva significa a integração das crianças com NEE em escolas normais
É uma política que defende a igualdade de direitos entre os seres humanos
É uma Educação Inclusiva abrangente que atende as particularidades dos alunos
È uma educação que visa combater a exclusão e promover escolas para todos

3. Que objectivos se pretendem alcançar com a política de Educação inclusiva?

- Privilegiar o direito de todos à Educação para uma sociedade solidária e democrática
Elevar a auto-estima dos alunos e garantir a igualdade dos seus direitos
Combater a exclusão e discriminação
Prestar atenção à diversidade e favorecer a educação de qualidade para todos

4. Quais são as necessidades educativas que as crianças da turma apresentam?

- Problemas físicos de locomoção
Deficiências visuais e auditivas
Deficiências motoras e psicomotoras
Dificuldade de comunicação e de aprendizagem
Outros

5. Há quanto tempo lecciona turmas de educação inclusiva? _____

6. Quais são os materiais disponíveis na escola para facilitar a aprendizagem inclusiva?

Livros diversificados

Mobiliário adaptado à condição de cada aluno

Não existe nenhum

7. Quais são os métodos que o professor usa para responder as necessidades da inclusão?

Colocar os alunos com Necessidades Educativas Especiais à frente para estarem próximos do quadro

Formação de grupos de estudos

Orientar actividades em separado outros momentos juntar ou intercalar

É difícil trabalhar com esses alunos em turmas numerosas por isso não se cria nenhuma estratégia

8. Existe alguma relação com as famílias das crianças com NEE?

Uma relação de colaboração, diálogo permanente e co-responsabilidade

As famílias não colaboram com a escola, quando solicitados pela escola

As famílias dessas crianças têm pouco interesse pela educação dos seus filhos

As famílias são indiferentes

9. Como são vistas as crianças com NEE pelos outros colegas e vice-versa?

Existe solidariedade entre as crianças e as com NEE recebem apoio das outras

No princípio é difícil e existe pouca aceitação mas depois existe colaboração

As crianças com NEE são desprezadas pelas outras

A maior parte das crianças são indiferentes em relação às com NEE

10. Quais são as dificuldades que enfrenta para leccionar numa turma inclusiva?

Falta de material didáctico para orientar a aprendizagem

Falta de apoio familiar para consolidar a matéria em casa

Não cumprimento dos objectivos devido ao esforço em realizar várias tarefas

As turmas numerosas, dificultam o acompanhamento das dificuldades de cada uma

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

Programação de seminários de capacitação periódicos para subsidiar os professores em métodos e estratégias sobre a inclusão

Intercâmbio entre professores de escolas inclusivas com os de Escolas Especiais

Banir a inclusão nas escolas regulares e encaminhar esses alunos para escolas especiais

Intercâmbio entre o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano e Ministério de Saúde, de forma a existir acompanhamento de algumas situações.

12. Comentários sobre educação inclusiva
