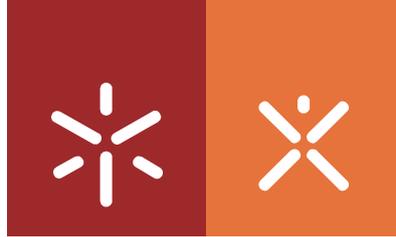




Mónica Simão Mandlate

**Processos Educativos em Moçambique:
Análise das Políticas e Práticas de Avaliação
Curricular e o Atendimento das Crianças com
Necessidades Educativas Especiais (NEE).
Um estudo de Casos no Ensino Básico
Moçambicano**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mónica Simão Mandlate

**Processos Educativos em Moçambique:
Análise das Políticas e Práticas de Avaliação
Curricular e o Atendimento das Crianças com
Necessidades Educativas Especiais (NEE).
Um estudo de Casos no Ensino Básico
Moçambicano**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco
e da
**Professora Doutora Ana Maria Silva Henriques
Pereira Serrano**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Uma Tese é resultado de toda uma conjugação de esforços e do contributo de muitas pessoas. E esta minha Tese não constitui exceção. Sinto-me com uma enorme dívida para com variadíssimas pessoas, as quais, que diretamente e ou indiretamente, deram as suas mais-valias para a concretização deste sonho.

Assim, agradeço infinitamente aos meus pais, aos meus filhos e aos meus irmãos, pois, é através de vós, meus ancestrais e incondicionais protetores, guias e inspiradores, que me vem a LUZ do SENHOR.

Uma menção especial vai para o Professor Catedrático José Augusto Brito Pacheco que, com sabedoria e paciência, me assegurou a orientação científica, com rigor, deste tempo de Mestrado, aliando-a com à amizade e à disciplina. Ao Professor Pacheco e à Professora Ana Serrano, orientadores “uniovulares”, fáclimos, de trato fácil, mas exigentes e rigorosos, fica a consideração de se terem tornado, diria, muito especiais e maravilhosos. Porque valeu bem a pena tê-los conhecidos e com eles ter trabalhado, uma vez que contribuíram para ampliarem, grandemente, o meu horizonte académico e o meu saber, como ser humano.

A todos os outros docentes, pela sábia condução didática de todo o processo de ensino/aprendizagem nas salas de aulas, nos anfiteatros, nas bibliotecas e nos auditórios da Universidade do Minho.

A todos os meus colegas, que, de forma sábia e incansável, responderam diligentemente às minhas várias solicitações. *Khanimambo v'a pfueto mingatui makolho yaku honaguanhi*, (Irmãos, nunca cansem!).

Aos meus compatriotas e a todos os *machanganas*, pela amizade, pela confiança, pelo encorajamento, pela forma como souberam conduzir-me no mundo da ciência, pelas lições de vida e pelos incentivos de todos os dias; e pelos bons laços que teimam em desafiar a eternidade, que aqui seja para sempre!

A todos os meus amigos e colegas de trincheira de longa data: Albertina Calvino Maposse, Francisco Gina, Abednego, Abôndio Saide, Isabel da Gloria, entre muitos outros... porque esta Tese é, na sua essência, o resultado de um nosso compromisso assinado durante as batalhas sinuosas, travadas na busca do conhecimento e da verdade académica.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Processos Educativos em Moçambique: Análise das Políticas e Práticas de Avaliação Curricular e o Atendimento das Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Um estudo de Casos no Ensino Básico Moçambicano

RESUMO

O estudo sobre a análise das políticas e práticas de avaliação curricular e o atendimento das crianças com NEE permitiu-nos identificar as concepções dos professores e formadores como condutores, difusores e incentivadores da educação inclusiva na sala de aula. A pesquisa tinha como pergunta de partida: “De que forma é feita a avaliação das aprendizagens das crianças com NEE ao longo das práticas pedagógicas dos professores do (1.º Ciclo) do EB, na disciplina de Português, nas escolas das zonas Norte, Centro e Sul de Moçambique (Nampula, Tete e Gaza)?” E, em função deste problema, definimos como objetivo geral - “compreender o papel da avaliação das aprendizagens enquanto meio ou/não de promoção da inclusão escolar, para propor práticas Interventivas que influenciem na inclusão das crianças com NEE. Metodologicamente, a natureza do problema e os objetivos da pesquisa fizeram-nos eleger os paradigmas quanti-qualitativos, em que o estudo de caso predominou dentre os métodos bibliográficos e de estudo documental. As técnicas de recolha de dados foram aplicadas a uma amostra global de (N=369) indivíduos, dos quais (n=285) professores do EB que responderam ao inquérito por questionário, (n=34) formadores dos Institutos de Formação de Professores (IFP) responderam ao inquérito por entrevista e (n=50) professores do EB cujas suas aulas foram observadas. Os procedimentos estatísticos foram usados para analisar dados quantitativos recolhidos através do inquérito por questionário. A análise de conteúdo foi a técnica usada para analisar os dados recolhidos através do inquérito por entrevista e o guião de observação de aulas. Os dados revelaram que a avaliação das aprendizagens no EB é um meio de exclusão das crianças com NEE, porque não atende à diversidade de alunos, não respeita às necessidades de crianças, não observa os ritmos e estilos de aprendizagem bem como as especificidades dos alunos existentes na sala de aula. Portanto, a avaliação é usada, apenas, para obter dados numéricos para o preenchimento de mapas estatísticos de aproveitamento pedagógico, com vista à satisfação de procedimentos administrativos da Educação. Assim, impõe-se a necessidade de formar professores às exigências das crianças com NEE e à diferenciação pedagógica para potenciar as aprendizagens na diversidade de alunos e estimular o acompanhamento individualizado das crianças, tornando, assim, a avaliação como regulador do processo de ensino/aprendizagem e não seletiva.

Palavras-chave: Avaliação das aprendizagens; Diferenciação Pedagógica; Inclusão Escolar; Necessidades Educativas Especiais.

Educational processes in Mozambique: Analysis of Policies and Practices of Curriculum Assessment and Assistance to Children with Special Educational Needs (SEN). A Case Study in Mozambican Basic Education.

ABSTRACT

The study on the analysis of policies and practices of curriculum assessment and the care of children with SEN allowed us to identify the conceptions of teachers and trainers as drivers, disseminators and promoters of inclusive education in the classroom. The research had as its starting point a question: "How is the assessment of learning of children with SEN carried out throughout the pedagogical practices of teachers of (1st Cycle) Primary School, in the subject of Portuguese, in schools in the North, Centre and South of Mozambique (Nampula, Tete and Gaza)? As a result of this problem, we have defined the general objective - "to understand the role of learning assessment as a means or not to promote school inclusion, in order to propose intervention practices that influence the inclusion of children with SEN". Methodologically, the nature of the problem and the research objectives made us choose the quanti-qualitative paradigms, in which the case study predominated among the bibliographic and documentary study methods. Data collection techniques were applied to a global sample of (N = 369) individuals, of which (n = 285) EB teachers who responded to the questionnaire, (n = 34) trainers from Teacher Training Institutes (TEIs) responded to the interview survey and (n = 50) EB teachers whose classes were observed. Statistical procedures were used to analyse the quantitative data collected through the questionnaire survey. Content analysis was the technique used to analyse the data collected through the interview survey and the lesson observation guide. The data revealed that learning assessment in the EB is a means of exclusion of children with SEN, because it does not meet the diversity of students, does not respect the needs of children, does not observe the rhythms and learning styles, as well as the specificities of the existing students. in the classroom. Therefore, assessment is used only to obtain numerical data to fill statistical maps for pedagogical use, in order to satisfy the administrative procedures of Education. Thus, there is a need to train teachers for the requirements of children with SEN and for pedagogical differentiation in order to improve learning in the diversity of students and encourage individualised monitoring of children, thus making assessment as a regulator of the teaching/learning process. and not selective.

Key-words: Learning Assessment; Pedagogical Differentiation; School Inclusion; Special Educational Needs.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ACRÓNIMOS e ABREVIATURAS	xii
NOTAS EXPLICATIVAS	xiii
LISTA DE QUADROS, TABELAS, DIAGRAMAS, GRÁFICOS E MAPAS	xiv
DEDICATÓRIA	xx
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	3
1.1 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: PRÁTICAS e DESAFIOS	4
CAPÍTULO II ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEITUAL	27
2.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COLONIAL DE 1930 A 1974 E PÓS- INDEPENDÊNCIA DE MOÇAMBIQUE	29
2.1.1. PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA	30
2.2. NECESSIDADE DE EQUILÍBRIO ENTRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DE AVALIAÇÃO: UM DESAFIO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS	33
2.3. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS VS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	35
2.3.1. AFINAL O QUE É AVALIAR, TENDO EM CONTA AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?	36
2.3.2. EM DIREITOS HUMANOS SOMOS TODOS IGUAIS, MAS, NO ENSINO, DEVEMOS RESPEITAR A DIFERENÇA	39
2.3.3. PRESSUPOSTOS PARA UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA ABRANGENTE E SIGNIFICATIVA	48
2.4. A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS PODE SER UM MEIO, OU NÃO, DE PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR?	50
2.4.1. MODALIDADES DA AVALIAÇÃO	52
2.4.2. A RELAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE:	55
2.5. ESTRATÉGIAS DE ATENDIMENTO PARA CRIANÇAS COM NEE NA SALA DE AULA	57
2.5.1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS VISUAIS	57
2.5.2. CEGUEIRA E BAIXA VISÃO	58
2.5.3. ATENDIMENTO DIFERENCIADO/INDIVIDUALIZADO	60

2.5.4.	ESTRATEGIAS DE AVALIAÇÃO PARA ALUNOS COM NEE VISUAIS.....	61
2.6.	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS AUDITIVAS.....	62
2.6.1.	ALTERNATIVA DE ATENDIMENTO PARA DEFICIÊNCIA AUDITIVA	64
2.7.	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS MOTORAS.....	65
2.8.	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DO DOMINIO COGNITIVO.....	66
2.8.1.	TIPOS DE SOBREDOTAÇÃO	70
2.8.2.	CARACTERÍSTICA COMUNS DOS SOBREDOTADOS.....	72
2.9.	DIFICULDADES ESPECIFICAS DE APRENDIZAGEM (DEA).....	74
2.9.1.	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS MÚLTIPLAS	75
2.9.2.	TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (AUTISMO)	79
2.9.3.	PERTURBAÇÃO DE HEPERATIVIDADE E DÉFICIT DE ATENÇÃO (PHDA)	79
2.10.	DIVERSIDADE ESCOLAR.....	79
2.11.	A ESCOLA COMO UM ESPAÇO ONDE SE DESENVOLVE A DIFERENÇA.....	80
2.12.	DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA - UMA PRÁTICA INCONTORNÁVEL NA INCLUSÃO ESCOLAR	82
2.12.1.	PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	84
2.12.2.	ESTRATÉGIAS DE FACILITAÇÃO DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	84
2.12.3.	NÍVEIS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	85
2.12.4.	TIPOS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	86
2.13.	FORMAR PROFESSORES PARA ENVOLVEREM ALUNOS A APRENDEREM!	88
CAPÍTULO III ITINERÁRIO METODOLÓGICO		94
3.1.	NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO.....	96
3.2.	ESTUDOS DE CASO	99
3.2.1.	TIPOS DE ESTUDOS DE CASO.....	102
3.2.2.	DESCRIÇÃO DOS CASOS.....	108
3.2.2.1.	DESCRIÇÃO DO CASO 1	108
3.3.	REDE ESCOLAR	109
3.3.1.	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM NAMPULA 2007.....	112
3.3.2.	TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (TIC)	113
3.3.3.	SURGIMENTO DOS CENTRO DE RECURSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (CREI)	114
3.3.4.	EDUCAÇÃO INTEGRADA	115
3.3.5.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	115

3.3.6.	CENTRO DE RECURSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAMPULA	117
3.3.6.1.	ESTRATÉGIAS DE ENSINO NOS CREI	118
3.3.6.2.	CORPO DOCENTE	118
3.3.6.3.	ATIVIDADES EXTRACURRICULARES NO CREI NAMPULA.....	125
3.3.6.4.	INFRAESTRUTURA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE MOÇAMBIQUE	126
3.4.	DESCRIÇÃO DO CASO 2.....	127
3.4.1.	REDE ESCOLAR	128
3.4.2.	POSSE DE BENS DURÁVEIS	130
3.4.3.	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM TETE.....	130
3.4.4.	TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO	130
3.4.5.	CENTRO DE RECURSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE TETE.....	131
3.4.5.1.	EFETIVOS DISCENTES.....	132
3.5.	DESCRIÇÃO DO CASO 3.....	136
3.5.1.	REDE ESCOLAR	137
3.5.1.1.	POSSE DE BENS DURÁVEIS	139
3.5.1.2.	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM GAZA/2017	139
3.5.1.3.	CENTRO DE RECURSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA GAZA	140
3.6.	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	143
3.7.	AMOSTRA	144
3.7.1.	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	145
3.8.	TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	154
3.8.1.	TESTAGEM DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	154
3.9.	INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	155
3.10.	INQUÉRITO POR ENTREVISTA.....	157
3.11.	OBSERVAÇÃO DE AULAS.....	158
3.12.	TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS.....	159
3.12.1.	TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS	160
3.12.2.	ANÁLISE DE CONTEÚDO	161
3.13.	ÉTICA DE INVESTIGAÇÃO	161
CAPÍTULO IV APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS DADOS		163
4.1.	APRESENTAÇÃO DOS DADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO.....	163

4.2.	POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	163
4.2.1.	ATUALIZAÇÃO DOS CURSOS DOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	166
4.2.2.	ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS.....	167
4.2.3.	COMPETÊNCIA DOS PROFESSORES.....	168
4.2.4.	GRADUADOS DOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	169
4.2.5.	SERVIÇOS DE APOIO ESPECIALIZADO	170
4.2.6.	SINALIZAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE	171
4.2.7.	DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	172
4.2.8.	SALAS DE AULAS.....	174
4.2.8.1.	QUALIDADE DOS PROFESSORES.....	175
4.2.8.1.1.	MATERIAL E RECURSOS DIDÁTICOS	176
4.2.8.2.	COMUNIDADES ESCOLAR	177
4.2.8.3.	CONSULTORIA.....	178
4.2.8.4.	TÉCNICA	178
4.2.8.5.	FORMAÇÃO ADEQUADA.....	181
4.2.8.6.	TURMAS COM ALUNOS COM NEE	182
4.2.8.7.	SOLICITO SERVIÇOS DE APOIO MULTIDISCIPLINAR.....	183
4.2.8.8.	SEPARADOS DOS ALUNOS “DITOS” NORMAIS	184
4.3.	SOCIEDADE	189
4.4.	FAMÍLIA	190
4.5.	PROFESSOR	191
4.6.	DIREITO	192
4.7.	AVALIAÇÃO	193
4.7.1.	IMPOSSÍVEL AVALIAR ALUNOS COM NEE.....	194
4.7.1.1.	MINISTRADO	195
4.7.1.2.	PREJUDICA	196
4.7.1.2.1.	PEDIDOS	197
4.8.	PAPEL DOS PAIS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS	198
4.8.1.	QUESTIONAM	199
4.8.1.1.	PARTILHAM.....	200
4.8.1.2.	ENVOLVE.....	201
4.9.	DESCRIÇÃO DE DADOS DAS ENTREVISTAS	202

4.9.1.	DIMENSÃO: FORMAÇÃO E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL	202
4.9.2.	DIMENSÃO: REGULAÇÃO NORMATIVA	203
4.9.3.	DIMENSÃO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA	204
4.9.4.	DIMENSÃO: MÉTODOS DE ENSINO	209
4.9.5.	DIMENSÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES.....	211
4.10.	DESCRIÇÃO DOS DADOS DA OBSERVAÇÃO DE AULA	212
4.10.1.	SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS	213
4.10.1.1.	DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS.....	214
4.10.1.2.	ESTRATÉGIAS DE ENSINO	214
4.10.1.2.1.	ATIVIDADES.....	215
4.10.1.2.2.	MATERIAL E RECURSOS DIDÁTICOS	216
4.10.1.2.3.	AValiação	216
CAPÍTULO V ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS		218
5.1.	INTERPRETAÇÃO DE DADOS EM RESPOSTA AO PROBLEMA E AOS OBJETIVOS DO ESTUDO	218
5.1.1.	AValiação DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO BÁSICO	246
CONCLUSÕES FINAIS		258
SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES.....		263
LIMITAÇÕES DO ESTUDO		265
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		266
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS		284
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS		290
ANEXOS		291

ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

BR – Boletim da República

CE – Conselho de Escola

CREI – Centros de Recursos de Educação Inclusiva

DDEDH – Direção Distrital de Educação e Desenvolvimento Humano

DPEDH- Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano

DPEDHG - Direção Provincial de Educação de Gaza

EB – Ensino Básico

ESG – Ensino Secundário Geral

IFPP – Institutos de Formação de Professores Primário

INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MEPT – Movimento de Educação Para Todos

MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ONU – Organização das Nações Unidas

PA – Problemas de Aprendizagem

PARP – Plano de Ação de Redução da Pobreza

PARPA - Plano de Ação de Redução da Pobreza Absoluta

PC – Problemas Comportamentais

PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico

PE – Plano Estratégico

PEEC – Plano Estratégico de Educação e Cultura

PI – Problemas Intelectuais

PNUD – Programa das Nações Unidas Para O Desenvolvimento

REGB – Regulamento Geral do Ensino Básico

REIFP - Regulamento Geral dos Institutos de Formação de Professores

SNE – Sistema Nacional de Educação

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ZIP – Zona de Influência Pedagógica.

NOTAS EXPLICATIVAS

Agenda 2025 – Trata-se de um documento do âmbito nacional, elaborado por diferentes participantes da sociedade, com o objetivo de estabelecer uma visão estratégica para o desenvolvimento do país e, no qual se identificam as linhas de orientação para o desenvolvimento político, económico, social e cultural que o país inspira alcançar até 2025.

PARPA OU PARP – É o denominado chamado plano de Ação da Redução da Pobreza Absoluta (**PARPA**) ou Plano de Ação da redução da Pobreza (**PARP**), desde 2010, e tem como objetivo principal a materialização das ações estratégicas do Plano Quinquenal do Governo (**PQG**) em todas as atividades mais específicas e que são da sob responsabilidade de um determinado ministério ou instituição pública (Educação, saúde, agricultura, micro finanças, transporte et.). Com este documento pretende-se operacionalizar as orientações e as políticas contidas no (**PQG**). É, sendo este, também, a base para a elaboração dos planos e das políticas sectoriais, numa perspetiva de serem refletidas no Plano Económico e Social (**PES**) e no Orçamento Geral do de Estado (**OE**).

Plano Estratégico – É um plano a longo prazo, que espelha, detalhadamente, os objetivos estratégicos da instituição no período de 5 cinco a 10 dez anos normalmente.

Plano Quinquenal Do Governo (PQG) – O PQG 2010 2014 é um plano da responsabilidade do governo que propõe uma estratégia nacional, a médio prazo, para promover o crescimento e a redução da pobreza, e se encontra definido na base dos objetivos a alcançar pelo do governo central: A consolidação da unidade nacional, a paz e a democracia, o combate à pobreza, a promoção da cultura de trabalho, a boa governação, a descentralização, o combate à corrupção, acultura de prestação de contas, o reforço da soberania e o reforço da cooperação internacional.

LISTA DE QUADROS, TABELAS, DIAGRAMAS, GRÁFICOS E MAPAS

ÍNDICE DE QUADRADOS

Quadro nº 1 Resumo do Capítulo I – Problemática da Investigação	4
Quadro nº 2 RESUMO DO CAPÍTULO II SOBRE O ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEITUAL	28
Quadro nº 3 das principais causas da deficiência visual	59
Quadro nº 4 Tipos de Inteligência e Estilos de Aprendizagem (Gardner, 1995)	88
Quadro nº 5 Resumo do Itinerário Metodológico	95
Quadro nº 6 Vantagens, Desvantagens e Finalidade do Estudo de Caso	101
Quadro nº 7 Classificação dos Tipos de Casos Yin (1993)	104

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela nº 1 - Protocolo de Recolha de Dados.....	105
Tabela nº 2 - Taxas de analfabetismo em Moçambique, Unesco/IOF, (2014/15)	110
Tabela nº 3 - Evolução da rede escolar	113
Tabela nº 4 - Número de alunos Efetivos com NEE, de 1975 a 1990, (MINED).....	115
Tabela nº 5 - Efetivos do Ensino Primário/Província (MINED, 2014)	117
Tabela nº 6 - Efetivos de Alunos Internos no CREI – Nampula, 2012	119
Tabela nº 7 - Número de alunos com NEE e sem NEE no CREI – Nampula, 2013	120
Tabela nº 8 - Resumo dos Efetivos Escolares no CREI – Nampula, 2012	121
Tabela nº 9 - Número de Alunos Internos no CREI – Nampula, 2014.....	121
Tabela nº 10 - Alunos Internos no CREI – Nampula, 2015.....	122
Tabela nº 11 - Horários da 1.ª Classe no CREI – Nampula, 2015	122
Tabela nº 12 - Horários da 2.ª Classe no – Nampula, 2015	123
Tabela nº 13 - HORARIOS DA 3ª CLASSE, NAMPULA 2015.....	124
Tabela nº 14 - HORARIOS DA 4ª CLASSE, NAMPULA/2015.....	124
Tabela nº 15 - DE APROVEITAMENTO DOS MELHORES ALUNOS/ NAMPULA 2014.....	125
Tabela nº 16 - ESTATÍSTICA DE ALUNOS POR TIPO DE NEE, TETE/2015.....	133
Tabela nº 17 - número de professores, TETE, 2015.....	135
Tabela nº 18 - Mapa de Aproveitamento Pedagógico do I Semestre, CRI de TETE, 2015	135

Tabela nº 19 - NUMERO DE ALUNOS POR PROVENIÊNCIA GAZA/2012	141
Tabela nº 20 - NÚMERO DE ALUNOS POR PROVENIÊNCIA 2ª CLASSE/GAZA/2012	141
Tabela nº 21 - NÚMERO DE ALUNOS POR CATEGORIA E PROVINIÊNCIA GAZA/2014	142
Tabela nº 22 - Evolução da rede escolar GAZA.....	142
Tabela nº 23 - Participantes /Nampula, (Questionário e entrevista, observação de aula)	145
Tabela nº 24 - Participantes /TETE, (Questionário, entrevista e observação de aulas)	146
Tabela nº 25 - PARTICIPANTES /GAZA, (QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA, OBSERVAÇÃO DE AULA)....	147
Tabela nº 26 - RESUMO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO.....	148
Tabela nº 27 - dos formadores entrevistados	152
Tabela nº 28 - DOS COLABORADORES NA OBSERVAÇÃO DE AULAS	153
Tabela nº 29 - Testagem	154
Tabela nº 30 - Instituições das Escolas observadas	213
Tabela nº 31 - Conteúdos.....	214
Tabela nº 32 - Objetivos	214
Tabela nº 33 - Estratégias de ensino	215
Tabela nº 34 - Atividades	215
Tabela nº 35 - Material e Recursos didáticos	216
Tabela nº 36 - Avaliação.....	217

ÍNDICE DOS DIAGRAMAS

Diagrama nº 1 - dos modelos de três anéis.	70
Diagrama nº 2 - de Propósitos da diferenciação Pedagógica	83
Diagrama nº 3 - das Capacidades e Processos de Aprendizagem.....	84
Diagrama nº 4 - dos Níveis de Planificação.....	86
Diagrama nº 5 - dos Tipos de Diferenciação Pedagógica.....	87
Diagrama nº 6 - Áreas de Especialização (Formosinho, 2000; Correia, 2005)	92

ÍNDICE DE GRÁFICO

Gráfico nº 1 - Principais causas da cegueira no mundo	17
Gráfico nº 2 - Distribuição do sexo.....	149
Gráfico nº 3 - Distribuição da situação profissional	149
Gráfico nº 4 - Distribuição da idade.	150
Gráfico nº 5 - Distribuição das habilitações literárias.....	150
Gráfico nº 6 - Distribuição dos anos de serviço.	151
Gráfico nº 7 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: as políticas educativas promovem o ensino inclusivo que atende crianças com NEE.	164
Gráfico nº 8 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os formadores dos Institutos de Formação de professores (IFP´s) têm competência académica e profissional para a abordagem da educação inclusiva	165
Gráfico nº 9 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os cursos de formação de professores Primários moçambicanos são adequados à realidade atual.	166
Gráfico nº 10 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: tive abordagem sobre conteúdos de NEE na minha formação de Moçambique.	167
Gráfico nº 11 - dos professores sobre a seguinte afirmação: os professores do ensino básico (EB) possuem uma formação adequada nas áreas das NEE.	168
Gráfico nº 12 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os graduados dos IFP´s têm um apoio pedagógico continuado na sua carreira docente relacionado com NEE.	169
Gráfico nº 13 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: A minha escola tem serviços de apoio especializado para o atendimento às crianças com NEE.....	170
Gráfico nº 14 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: as escolas do EB sinalizam as crianças com NEE.	172
Gráfico nº 15 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os manuais do Ensino Básico completam ajustamentos ou aspetos de diferenciação para crianças com NEE.....	173
Gráfico nº 16 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: na escola onde ensino existem salas específicas para o apoio aos alunos com NEE.	174
Gráfico nº 17 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: na minha escola os alunos com NEE são ensinados com profissionais qualificados.	175
Gráfico nº 18 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: A minha escola tem material didático para alunos com NEE	176

Gráfico nº 19 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os professores do Ensino Básico abordam as questões da inclusão abertamente com toda a comunidade escolar.	177
Gráfico nº 20 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: as escolas beneficiam de um apoio de consultoria de serviços de educação especial.	178
Gráfico nº 21 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: tenho competência técnica - pedagógica para ensinar crianças com NEE.	179
Gráfico nº 22 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: como professor possuo uma formação adequada na área das NEE.	181
Gráfico nº 23 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: tenho turmas que tem alunos com NEE.	182
Gráfico nº 24 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: - Os alunos com NEE têm apoio dos serviços especializado.	183
Gráfico nº 25 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os alunos com NEE estudam separados dos outros ditos normais.	184
Gráfico nº 26 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os alunos com NEE são ensinados com professor do Ensino Básico.	185
Gráfico nº 27 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os alunos com NEE são ensinados nas escolas do Ensino Básico junto com outros alunos.....	186
Gráfico nº 28 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os alunos com NEE são ensinados nas escolas especiais.	187
Gráfico nº 29 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: A inclusão de alunos com NEE é benéfica para eles.	188
Gráfico nº 30 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: A inclusão de alunos com NEE é benéfica para sociedade.	189
Gráfico nº 31 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: A inclusão de alunos com NEE na escola é benéfica para a família deles.	190
Gráfico nº 32 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: A inclusão de alunos com NEE é benéfica para os professores do EB.	191
Gráfico nº 33 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: A inclusão crianças com NEE nas turmas do Ensino Básico é um direito de todos os alunos com NEE.	192
Gráfico nº 34 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: na avaliação, tenho considerado o ritmo das aprendizagens dos alunos com NEE.	193

Gráfico nº 35 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: considero impossível avaliar alunos com NEE nas turmas do EB.....	194
Gráfico nº 36 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: tenho problemas na avaliação do ensino ministrado com alunos com NEE nas turmas do EB.....	195
Gráfico nº 37 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: avaliar alunos com NEE nas turmas do Ensino Básico prejudica a progressão académica.....	196
Gráfico nº 38 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: tenho pedido apoio dos especialistas para avaliar alunos com NEE.....	197
Gráfico nº 39 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os pais e encarregados de educação dos alunos com NEE participam na aprendizagem dos seus educandos.....	198
Gráfico nº 40 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os pais e encarregados de educação dos alunos com NEE questionam a aprendizagem dos seus educandos.....	199
Gráfico nº 41 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: - Os pais e a comunidade escolar trabalham em colaboração, partilhando decisões, recursos e apoios para o benefício da criança com NEE.....	200
Gráfico nº 42 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: A escola envolve as famílias e os membros da comunidade no processo de educação do aluno com NEE.....	201

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa nº 1 - Localização Geográfica de Moçambique, em África.....	106
Mapa nº 2 - Mapa Político de Moçambique.....	107
Mapa nº 3 - Estrutura geográfica da Província de Nampula.....	109
Mapa nº 4 - de localização da Província de TETE.....	128
Mapa nº 5 - DE LOCALIZAÇÃO DA PROVÍNCIA DE GAZA.....	137

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO.....	292
Anexo 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS FORMADORES DOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	296
Anexo 3 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO.....	299

Anexo 4 - Declaração do orientador para recolha de dados	301
Anexo 5 - Credencial de autorização das instituições locais para recolha de dados.....	302
Anexo 6 - Número de alunos internos – Josina Machel – Nampula/2014.....	303
Anexo 7 - Horário da 1ª classe – Josina Machel - 2015.....	304
Anexo 8 - Horário da 3ª classe – Josina Machel – 2015.....	305
Anexo 9 - Horário da 4ª classe – Josina Machel - 2015.....	306
Anexo 10 - Aproveitamento Pedagógico dos melhores alunos 2014	307
Anexo 11 - Estatística de alunos por tipo de deficiência – TETE/2015.....	308
Anexo 12 - Número de alunos por proveniência Gaza/2012.....	309
Anexo 13 - Número de alunos por categoria e proveniência – Gaza/2012	310
Anexo 14 - CREDENCIAL DO ORIENTADOR PARA RECOLHA DE DADOS NAS INSTITUIÇÕES MOÇAMBICANAS.....	311
Anexo 15 - CD COM AS ENTREVISTAS GRAVADAS DOS FORMADORES DOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	312

DEDICATÓRIA

Khanimambo mamani Lhomulo, obrigada mãe “Sofrimento”! Já antes do teu nascimento os teus pais sonharam com o teu futuro, dando-te o nome da trajetória da sua vida. Mas, nem por isso se dispersou a tua atenção e apostaste na educação dos teus filhos; apesar de todos os obstáculos que enfrentaste sozinha, já sem o apoio do teu marido, por este ter partido muito cedo, ainda, para a nossa tenra idade, também. Mãe, pois, aqui está o resultado da tua garra e do teu empenho. Tu, Mãe, que sempre foste o exemplo da âncora, essa âncora a que chamamos Mãe! Paz à Tua alma!

Pai, não tive eu a oportunidade de conhecer-te, e nem de conviver contigo. Mas, o teu nome “Pai” sempre esteve comigo, e assim viveste, como vives e viverás sempre no meu coração. Eis-me, humildemente, agora, como a glória da tua representação na família Mandlate e no mundo académico que abracei.

Ao **meu marido**, o meu muito obrigada pelo todo o que lhe foi possível fazer, para tornar-me numa mulher feliz e amada. Assim, grata, aqui registo o desejo meu de Paz à sua alma.

Aos meus filhos, **Hercínia Paula, Vânia Helvécia Jusceline e Yuran Iury Sócrates**, por me darem uma nova vida, amor e inspiração, pela vivência e pelo sacrifício de experimentar em a dor, por ter em uma mãe cativa academicamente, e, por isso, distante; pois só Deus saberá o que me custou essa ausência; e o que seria de mim sem o vosso carinho, a vossa confiança e a vossa amizade? Confesso-vos que o telefone não colmatou a distância Índico-atlântico. Contudo, diga-se profundamente, vós, meus filhos, tornastes a minha vida mais completa e inspirada, e, por isso, tanto vos amo apaixonadamente.

Uma palavra para a minha igreja, **12 Apóstolos de Cristo**, em **Moçambique**; o meu muito obrigado! Não há palavras para expressar o sentimento da FÉ que os filhos de Deus sempre projetam na minha família.

Aos meus irmãos de sangue, que nos momentos difíceis estiveram sempre presentes, com todo o apoio necessário, que Deus vos abençoe!

Aos Caríssimos professores Doutor Azevedo Nhantumbo e Manuel Guro, o meu muito “obrigada” pela energia positiva constante, que de ambos recebi.

Um espacial agradecimento é dirigido aos professores Doutor (a) Eugénia Cossa e António Cipriano Gonçalves, que de forma direita e incansável lutaram para a conclusão do Doutorado, quão grata vos fico, pois, sem a vossa “mão”, esta tese, muito provavelmente, não existiria.

INTRODUÇÃO

Os sistemas educativos contemporâneos continuam buscando numa procura constante de soluções para garantir que todas as crianças e jovens possam ter acesso a uma educação e a uma formação que lhes permitam integrarem-se plenamente nas sociedades às quais pertencem ou em que se inserem. Em verdade, existe um consenso, alargado, quanto ao fato de que muitos alunos não estarem a aprender os saberes que lhes são transmitidos nem a adquirir as capacidades e as atitudes de que necessitarão, para poderem prosseguir condignamente com as suas vidas, através da sua participação ativa no desenvolvimento dessas mesmas sociedades. A título de exemplo, refira-se que em muitos países do continente africano, milhões de crianças com NEE não conseguem terminar a 7.^a classe, como é o caso concreto de Moçambique. O Ministério da Educação (MINED, 2015, p.20) reconhece os maiores desafios do sistema ao afirmar que o sistema de educação tem funcionado com “inputs insuficientes, com altos rácios alunos/professor e alunos por turma, com professores insuficientemente preparados para a docência e instalações pouco adequadas para o funcionamento”. Como resultado, o sistema tem-se mostrado, de todo, insuficiente apresentando elevadas taxas de reprovação e de desistência. Assim, muitos são os alunos que não concluem o ensino primário, e os que o terminam fazem-no, na generalidade, muito depois de completarem os 12anos de idade. A elevada taxa de reprovação leva a uma elevada distorção idade/classe, em todos os diversos níveis de ensino, a qual vai aumentando nas classes de níveis superiores.

Apesar das necessidades específicas das pessoas com NEE e das exigências das sociedades atuais, os sistemas educativos continuam a basear-se em modelos nos quais predominam o ensino de procedimentos rotineiros, e a cultura de reprodução da informação tal qual ela é transmitida. A escola continua, assim, a não conseguir garantir que cada uma das suas crianças desenvolva, através do currículo escolar, os processos mais complexos de pensamento: através de estratégias como a resolução contextualizada de problemas; de uma da interação prática com uma diversidade de situações problemáticas da vida real; da recolha de informação existente nos mais diversos suportes; na diversidade da sua apresentação; na análise e na interpretação de dados; ou na utilização, de forma prática e inteligente, das novas tecnologias da informação. Concomitantemente, os modelos dominantes de avaliação das aprendizagens estão, sobretudo, orientados para classificar, para seleccionar e para certificar as crianças cujos conhecimentos não vão para além de uma aquisição teorizada e sem modelos de praticabilidade comum.

Quanto ao que a investigação nos mostra, é que precisaríamos de um ensino e de um modelo de avaliação que estivessem, essencialmente, organizados para ajudar as crianças a aprender melhor, a

aprender com compreensão e a desenvolver competências de saber-saber, saber-fazer, saber estar e saber ser. Desta forma, a avaliação deveria ser entendida como um meio de inclusão escolar, de forma a contribuir para que as crianças fossem mais autónomas e mais capazes de aprender, utilizando melhor os seus próprios recursos cognitivos e metacognitivos. Para tal, exigem-se mudanças culturais profundas, desde a seleção de candidatos para a formação de professores, assim como um maior rigor científico, requerendo ainda, que suscitamos a reflexão profunda dos professores, das famílias, dos investigadores, dos gestores escolares e dos responsáveis pela condução de novas e mais exigentes políticas educativas.

O presente trabalho foi organizado em cinco capítulos: no primeiro capítulo, o estado de arte que antecede este estudo, que, em linhas gerais, considera a avaliação pedagógica nas escolas de Moçambique, como uma prática burocrática, formal e separada da própria formação do indivíduo; em seguida, confrontamos a literatura especializada da temática em análise, onde explicitamos o conceito da avaliação das aprendizagens entendido como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, participado, negociado, contextualizado, acerca do que as crianças sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações de aprendizagens. No terceiro capítulo, explicamos os caminhos usados para a recolha, o tratamento e a análise de dados empíricos, bem como a seleção do tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados no itinerário metodológico. Coube ao quarto capítulo a descrição e a apresentação dos dados recolhidos, e ao quinto e último capítulo a análise dos resultados desta pesquisa.

Para terminar, tecemos as conclusões e as considerações finais.

CAPÍTULO I PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo aborda a problemática da avaliação curricular em contexto de sala de aula, tendo em atenção o atendimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a inclusão escolar em Moçambique, enquanto imperativo nacional, para dar resposta a diversos problemas e contrariedades que ocorrem nas instituições de ensino, e que colocam em risco o percurso académico e a vida futura de milhares de crianças moçambicanas.

Como ponto de partida, analisaremos o conceito de avaliação na base da literatura conceituada da área do currículo, que, depois, veremos relacionado com outros géneros. Discutiremos, ainda, a legislação do setor educacional, numa perspetiva de estabelecer a sua relação do ponto de vista da implementação. Para terminar, procuraremos apontar alguns dos desafios e as oportunidades que são colocados aos professores e à escola, para uma a materialização da Escola Inclusiva moçambicana.

Quadro nº 1 Resumo do Capítulo I – Problemática da Investigação

Segundo pesquisa realizada em Portugal por Domingos Fernandes (2004) **Avaliação das aprendizagens: uma agenda** muitos **desafios** em no Brasil por Cipriano Luckesi, (2000) O QUE É MESMO O ATO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM, só para citar alguns exemplos considera-se a avaliação das aprendizagens, de um modo geral, **uma prática burocrática, formal e separada da própria formação da criança**. Assim, pode-se concluir que as concepções dos objetivos a atingir e as estratégias tradicionais utilizadas continuam a determinar as práticas e as formas de avaliação levados a cabo pelos professores. A formação de professores não é vista, assim, como um instrumento de mudança das práticas de avaliação; antes, reproduz e até reforça mesmo um modelo de avaliação escolar baseada em “performance” mecânica replicativa do aluno. Portanto, **a avaliação é uma forma de controlo do trabalho docente**. Os modelos dominantes na avaliação das aprendizagens estão, sobretudo, orientados para classificar, para selecionar e para certificar as crianças, mediante a demonstração um saber adquirido por mera transmissão.

Quanto ao que nos mostra a investigação, é que precisamos de um ensino e de uma forma de avaliação que estejam, essencialmente, organizados para ajudar as crianças a aprender melhor, para aprenderem com compreensão e a desenvolverem competências de saber-saber, saber-fazer, saber estar e saber ser. Desta forma, a avaliação pode ser entendida como um meio de inclusão escolar, de forma a contribuir para que as crianças sejam mais autónomas e mais capazes de aprenderem utilizando melhor os seus próprios recursos cognitivos e metacognitivos.

Para tal exigem-se mudanças culturais profundas, desde a seleção de candidatos para formação de professores, ao rigor científico de que devem ser portadores. Requer, ainda, que suscitemos a reflexão informada dos professores, das famílias, dos investigadores, dos gestores escolares e dos responsáveis pela condução e aplicação das políticas educativas. Estudos realizados por Pacheco (1995) sobre análise de curricular da avaliação e por Domingos Fernandes (2004 e 7) (i) Avaliação das aprendizagens – uma agenda e muitos desafios, (ii) Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal revelam, ainda, a necessidade de uma investigação ligada à relação causa-efeito existente entre o Ensino-Aprendizagem e a Avaliação, pois, nem sempre ensinar é sinónimo de aprender como, também, avaliar nem sempre significa melhorar o trabalho do aluno.

Quanto ao caso da avaliação das crianças com NEE, que é o objetivo desta pesquisa, a situação é mais preocupante e mais complexa, quando se trata de um país em via de desenvolvimento, como é caso de Moçambique, onde há escassez de tudo; e os professores do ensino primário trabalham, na sua maioria, sem qualquer formação psicopedagógica sólida. Como orientar o ensino inclusivo nesta situação? Muito bem disse Leslie Hart, (s/d), “Ensinar sem levar em conta o funcionamento do cérebro seria como tentar desenhar uma luva sem considerar a existência da mão”.

1.1 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: PRÁTICAS e DESAFIOS

A Avaliação do processo educativo, em contexto de sala de aula, só poderá adquirir um valor com significado se esta acontecer intrinsecamente articulada com o processo ensino-aprendizagem. Dificilmente poderão fazer progressos assinaláveis, intrinsecamente pedagógicos, como será o caso da Avaliação, sem investigar estudar e aprofundar as suas relações com a aprendizagem e, com as dinâmicas e as condições existentes nas salas de aulas.

A compreensão e a concetualização destas relações já mostrou ser de extrema relevância para a melhoria das práticas pedagógicas, nomeadamente, através de instrumentos que possam ser utilizados para ensinar, para criação e para o cumprimento de tarefas, as quais que contribuam para aprender e sirvam também de objeto para avaliar. Estes três conceitos têm sido utilizados de forma isolada e, por isso, não tem sido fácil definir as suas relações, nem contribuir para a construção de uma visão mais holística, integrada e dinâmica das realidades do ensino, da aprendizagem e da avaliação. E foi neste quadro que decidimos fazer uma pesquisa intitulada *-Processos Educativos em Moçambique – análise das políticas e das práticas de avaliação curricular e o atendimento das crianças com NEE. Um estudo de caso no ensino básico moçambicano*

Este assunto está intimamente relacionado com a problemática de articular a Avaliação com a aprendizagem, e desta com o ensino e com a diversidade de alunos que caracterizam a escola atual moçambicana, bem como os processos de aquisição de conhecimentos, as conceções dos professores, e as interações sociais na sala de aula.

Com o objetivo de explicar o papel da avaliação das aprendizagens enquanto meio de promoção ou/não da inclusão escolar e propor medidas que influenciem na inclusão de crianças com NEE, analisamos, primeiramente algumas das pesquisas com os títulos - Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais do Brasil em 2004, Relatório do estudo holístico da situação do professor em Moçambique em 2017, Estudo comparativo dos cursos de Licenciatura em EB no 1º Ciclo na Universidade do Minho e na Universidade Federal de Minas Gerais em 2006, nos permitir definirmos melhor o trilha deste trabalho.

De acordo com os resultados de estudos efetuados por vários investigadores Professores. Catedráticos, José Pacheco, Domingos Fernandes, Luís Miranda Correia, António Sampaio da Nóvoa de Portugal, António Flávio Moreira, Cipriano Luckesi do Brasil, entre outros na área do currículo, da literatura vigente e de documentos produzidos na área de formação de professores, a avaliação das aprendizagens é considerada de um modo geral, **uma prática burocrática, formal e separada da própria formação da criança**. Deste ponto de vista, conclui-se que as conceções “objetivistas” e “técnicas” continuam a determinar as práticas e as representações dos professores sobre a Avaliação.

Neste âmbito aspeto, a formação de professores não se constitui como um instrumento de mudança das práticas de avaliação, antes, reproduz e até reforçar um modelo de avaliação escolar único, anquilosado. Não obstante, deteta-se a existência de práticas informais de Avaliação, as quais, embora sendo mais participativas, baseiam-se no propósito paradoxal de evitar a própria Avaliação.

Em suma, as práticas de Avaliação mostram, na formação de professores, como os ideais

emancipatórios estarão longe do seu cumprimento, o que reclama, mais insistentemente, uma renovação da Avaliação, não apenas no plano “político”, mas também, e sobretudo, nos planos epistemológicos, metodológico e ético. Trata-se de uma renovação que não poderá deixar de ter consequências na própria formação de professores, sob pena de comprometer as mudanças que permitiriam que a avaliação seja, se torne, finalmente, num instrumento de mudança, de construção de sentido e de subjetivação.

Uma das tarefas mais importantes que hoje se consignam aos professores é a de conseguirem que as crianças desenvolvam capacidades autónomas de aprendizagem, preparando-as, assim, para uma aprendizagem ao longo da vida, sendo este um imperativo que só será exequível na base da integração de campos distintos dos conhecimentos e de experiências que lhes permitam uma compreensão mais aprofundada, mais reflexiva, e, mas crítica da realidade em que vivem.

As “Competências”, ao integrarem-se na escola como um processo de inovação, na reorganização curricular consagrada na Lei n.º 06/92, promulgada em outubro de 2003, pelo Ministro de Educação, na legislação moçambicana e complementada com o Decreto-Lei n.º 6/2001, no contexto Português, um instrumento legislativo central, pressupõem uma conceção de currículo mais aberta e abrangente, dependente de práticas educativas mais autónomas, mais flexíveis e adequadas a cada contexto.

Conceber o currículo e a prática pedagógica em termos de competências implica uma renovação da ação educativa e uma nova atitude dos professores, dos alunos e da escola, porque o desenvolvimento destas não enfatiza um processo rotineiro de memorização da informação, mas sim, a estimulação de situações de aprendizagem complexas, onde a informação deve ser transformada, processada e mobilizada pelas crianças.

As dificuldades evidenciadas pelos professores principiantes reforçam a desconexão existente entre a teoria e a prática, tornando-se impossível não questionar, não só a utilidade curricular de certas disciplinas, como, também, os processos e as práticas da formação docente.

O estudo comparativo dos cursos de Licenciatura em EB no 1.º Ciclo na Universidade do Minho e na Universidade Federal de Minas Gerais, permitiu realçar aspetos positivos e negativos que poderiam ser considerados em momentos de reestruturação, pois, apesar de realidades educacionais diferentes, há questões comuns nos dois países. Uma outra pesquisa concluiu que a contratação dos “formadores” nos Institutos de Formação de Professores (IFP) em Moçambique não respeita aos critérios estabelecidos para o preenchimento de vagas no quadro legal do pessoal docente, chegando-se a cometer o erro de contratar pessoas que não têm nada a ver com o ensino, e, muito menos,

vontade alguma de aprender, mas tão-só e apenas, uma preocupação enorme em ganhar o dinheiro equivalente ao salário de docente.

Os resultados revelam que o sistema de avaliação atual não beneficia o desenvolvimento profissional nem as aprendizagens das crianças; a atuação dos professores sofre alterações ao nível comportamental, nomeadamente, no que diz respeito à preparação de aulas e ao trabalho de equipa, quando se aproximam os dias e os momentos de Avaliação; os efeitos secundários da Avaliação manifestam-se em diferentes níveis: nasala de aula, na qualidade do ensino, nos métodos de avaliação, nas expetativas acerca da profissão, no clima social da escola, a nível físico e psicológico e no relacionamento interpessoal entre os professores; os métodos e os instrumentos utilizados são pouco rigorosos, não permitindo uma equidade na Avaliação feita aos alunos.

No entanto, a autoavaliação é considerada um método de avaliação positivo, contribuindo para o crescimento profissional e para a melhoria do ensino em geral; contudo, o estatuto do avaliador não é reconhecido pelos pares.

Resumindo, **a avaliação é vista apenas como uma forma de controlo do trabalho do docente**, prevalecendo uma perspetiva positivista de Avaliação. A formação de professores em avaliação é fundamental, para uma melhoria sustentada das aprendizagens dos alunos, para o trabalho colaborativo e para uma supervisão clínica, que favorecerá os processos de autoavaliação e o desenvolvimento profissional dos professores. É na base deste reconhecimento de que a avaliação pode, e deve ter por intenção última a construção de processos contínuos de melhoria, isto é, que ela contém uma componente formativa.

No caso das instituições escolares, a Avaliação contribui para configurar melhor o nível da organização e do funcionamento e tem, também, representações na melhoria da qualidade da educação que nelas é oferecida e vivida.

Nos termos da Lei n.º 31/2002, nos artigos 5.º e 6.º, da legislação portuguesa, legitima a autoavaliação como base estrutural do processo avaliativo, e é dado o carácter obrigatório e permanente a este processo em termos institucionais. Segundo Machado (2008) a autoavaliação tem um carácter obrigatório que configura um procedimento que encerra na lógica de prestação de contas e da produção de conhecimento sobre a realidade das instituições escolares.

Por outro lado, a avaliação vive, hoje, um momento crítico, que é caracterizado pela redução significativa no campo das práticas e das atividades avaliativas, a chamada “confiscação da avaliação. Mas também se nota a territorialização das culturas da avaliação – o mundo do francófono e a falta de uma sustentação empírica, exaustiva, sistemática da investigação em avaliação.

A pluralidade de situações exige uma análise aprofundada das características dos alunos, de modo a que a programação constitua um elemento fundamental que guie o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Perrnoud (1997), é preciso ter em conta que, à partida, não têm todas as crianças os mesmos conhecimentos, a mesma relação com o saber, os mesmos interesses e os mesmos modos de aprender. As práticas de organização curricular, ao nível da sala de aula, deverão adaptar-se às características dos alunos e pressupõe que devam ser planificadas de modo flexível e aberto, perspetivando as NEE (González, 1999).

Assim, o atendimento à diversidade dos alunos pressupõe fornecer a heterogeneidade, a individualização do ensino e a socialização, potenciando processos de colaboração reflexiva entre os professores, desenvolver intervenções com crianças com NEE ao nível cognitivo, adequando e adaptando o currículo às necessidades dessas crianças.

Segundo Rodrigues (2016) Portugal está desde os finais dos anos 60 a mobilizar esforços no âmbito da educação inclusiva. Este trabalho iniciou com o encorajamento de pessoas com NEE sensoriais, visual e auditiva a integrarem-se no ensino regular. O autor afirma ainda que após a Revolução dos Cravos, que em abril de 1974 pôs fim à Guerra Colonial e ao regime de ditadura que o país vivia, todo esse impulso cresceu, e a integração passou a beneficiar cada vez mais políticas que potencializaram sua disseminação. Dessa evolução, surgiram as equipas de educação especial, formadas por professores que apoiavam a matrícula e o atendimento de todos alunos – com ou sem deficiência – na escola regular.

Em 1991, publica-se uma lei que organiza o atendimento às NEE. Essa norma representa um grande avanço por consagrar a possibilidade de existirem diferentes currículos em função das condições de deficiência e por indicar a escola comum como resposta adequada para a educação de todos. Em 1997, e por influência direta da Declaração de Salamanca, começa a ser usada na legislação a palavra “inclusão”. A essa altura, já existia um sistema de educação especial bem desenvolvido em Portugal e milhares de estudantes com diversos tipos de deficiência a serem educados na rede regular. Em 2006, criam-se quadros específicos nas escolas para professores de educação especial e em 2008 funda-se a Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pró-Inclusão). No mesmo ano, é instituída a legislação que organiza os apoios educativos para a inclusão de alunos com NEE. Como fruto desse esforço continuado, Portugal se tornou um dos países com as mais elevadas percentagens de pessoas com NEE em escolas comuns, com uma taxa de cerca de 98% (*Ibid.,*).

Atualmente, Portugal dispõe de um sistema de educação especial que se desenvolve, de

acordo com modelos de educação inclusiva, implicando que todas crianças e adolescentes em idade escolar devem ser matriculadas na rede regular. Esse modelo abrange, presentemente, cerca de 75.000 alunos (Rodrigues, 2016).

Quando os alunos chegam à escola, as suas deficiências e dificuldades específicas já são de conhecimento dos educadores, ou essas características são aí identificadas. Uma vez sinalizadas, as crianças deverão ser avaliadas e, segundo a legislação, sendo elegíveis para os serviços de Educação Especial, elabora-se um plano educacional individualizado (PEI) no prazo máximo de 60 dias (Rodrigues, 2016).

O relatório é elaborado com recursos das equipes multidisciplinares e com colaboração do docente de educação especial, mas é de responsabilidade do professor regular assegurar a clara filiação do aluno ao ambiente escolar e não à uma estrutura “à parte”. O fato de ser o professor da sala comum, o responsável pela elaboração do PEI é também um fator importante de inclusão e de responsabilização da escola pelo sucesso de todos (Rodrigues, 2016).

Alunos com problemas mais complexos (nomeadamente Multideficiência frequentam unidades específicas na escola regular. Elas têm cerca de seis educandos, um ou dois professores de educação especial e um assistente operacional. As atividades nesse espaço ocupam uma parte do tempo letivo das crianças e adolescentes, sendo de se esperar que elas frequentem, também, por alguns períodos as aulas regulares junto com seus colegas sem NEE.

Em casos específicos, é elaborado um Currículo Específico Individual (CEI), que usa adequações e adaptações que podem não ter como referência o currículo normal. Essas unidades especializadas são espaços onde os alunos com mais dificuldades dispõem de apoios específicos ainda que frequentem por alguns períodos aulas regulares. Três anos antes da previsão de saída do aluno com NEE do sistema de educação, elabora-se um plano individual de transição (PIT), que vai prepará-lo para a vida pós-escolar. Esses documentos trazem uma planificação de experiências escolares e de conhecimentos sobre o meio de trabalho que tem como objetivo prevenir uma transição brusca e não-planejada (Rodrigues, 2016).

Existem ainda os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI's) que são órgãos, muitas vezes sediados em antigas unidades de ensino especial, que proporcionam apoio às escolas organizando a intervenção de fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais ou psicólogos. O apoio de tecnologias digitais é prestado por 27 Centros de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (CRTIC's), que avaliam e tratam de todos os processos conducentes à sua utilização. Portugal fez um grande caminho em termos de educação inclusiva e esse percurso coloca o país entre

os primeiros do mundo em índice de alunos incluídos em escolas regulares. É também de se realçar os esforços de contratação de cerca de seis mil professores de educação especial que possuem um quadro próprio de contratação, assim como de financiamento dos CRTIC's e CRI's. Hoje podemos dizer que a cultura inclusiva está bem estabelecida junto à comunidade académica e às famílias (Rodrigues, 2016).

David Rodrigues, presidente da Pró-Inclusão (Associação Nacional de Docentes de Educação Especial de Portugal), diretor da Revista Educação Inclusiva e professor de educação especial, considera que nem tudo é um mar de rosas em Portugal. Recentemente, um relatório da ONU sobre os progressos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência apontou que o país continua a apresentar déficit de recursos para responder de modo eficaz às necessidades desses alunos. Nota-se ainda, assimetrias geográficas na distribuição de recursos, uma resposta insuficiente face às demandas dos CRI's e, ainda mais preocupante, a ideia de que os alunos com deficiência são “casos especiais” e não pertencem “de corpo inteiro” à escola.

Em julho de 2015, a Pró-Inclusão organizou um grande congresso Internacional, no qual foi proclamada a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa. Esse documento, que pode ser consultado integralmente no site da Associação, inspira a irem mais longe na luta pela promoção dos direitos humanos e educacionais das pessoas com NEE e, seguros do caminho que já fizeram, a olharem confiantes para o caminho que falta percorrer (Rodrigues, 2016).

Em Moçambique, a estratégia do governo tem sido a de inserção de alunos com NEE em escolas do ensino básico, secundário e universitário mas a prática, em alguns casos, mostra que trata-se da integração e não inclusão como é desejado, pois, estas crianças são entregues à sua sorte, alegando-se que são crianças difíceis e que jamais sairão de um terminado nível de ensino. Essas crianças encontram-se numa situação particularmente difícil, dado que estão inseridas num sistema educativo, que, de acordo com a nova orientação inclusiva, preconiza a adoção do currículo único e considera a sala de aula o local privilegiado para o ensino de todas as crianças, incluindo as que têm problemas específicos ou NEE.

Os alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE) e ou Problemas de Comportamento (PC) colocam às escolas sérios problemas os quais, devido à sua intensidade e variabilidade, questionam, sem dúvida, o sentido da educação escolar demasiado centrada nos conteúdos académicos. A necessária reestruturação das modalidades de atendimento para estes alunos requer mudanças substanciais nos ambientes educacionais e no papel habitualmente atribuído ao professor. Desta forma, as mudanças preconizadas devem ter em conta as práticas dos professores

e considerar, indubitavelmente, as suas atitudes e as suas percepções. Moçambique ainda está na fase embrionária nos três Centros Regionais de Educação Inclusiva (CREI) recém implantados.

A temática da sobredotação integra também, algumas incertezas e ambiguidades. Apesar dos alunos sobredotados ou talentosos terem direito a uma educação também diferenciada, não costumam ser alvo de qualquer atenção especial por parte do sistema escolar nem dos seus intervenientes educativos.

A pesquisa qual e de quemtinha como objetivo verificar a existência de diferenças significativas entre crianças que apresentam um bom ou mau desempenho escolar, quanto ao nível operatório, à criatividade, à maturação vasomotora, à função intelectual e à afetividade. Concluiu-se que apesar das diferenças entre as crianças que apresentam e as que não apresentam dificuldades de aprendizagem, as características individuais não poderiam, isoladamente, explicar o alto índice de crianças que fracassam nas classes iniciais, pois fatores não pesquisados, dentre os quais a formação de professores, poderiam também contribuir para a produção do fracasso, como enfatiza o pesquisador americano Leslie Hart (s/d) "Ensinar sem levar em conta o funcionamento do cérebro seria como tentar desenhar uma luva sem considerar a existência da mão". Na esteira do Rousseau, pai da pedagogia moderna, crítico da educação francesa no século XVIII, os alunos não podiam repetir aquilo que aprendiam, pois para eles não refletiam diante do conhecimento.

Portanto, nesse sistema educativo vigente não havia, de fato, uma preocupação com a relação entre o conteúdo com o qual o aluno estava a iniciar a sua aprendizagem entrando em contato e a sua faixa etária. É importante ressaltar, na proposta pedagógica de Rousseau, de que os conceitos deviam ser assimilados pelos alunos de modo que eles tenham a possibilidade de resolver questões práticas a partir desses conhecimentos. Paulo Freire enaltece esta ideia de Rousseau, procurando desenvolver aquilo a que ele chamou de temas geradores. Portanto, os alunos não deveriam ser apenas alfabetizados, eles teriam de ter a condição de questionar a sua posição social.

Na análise do processo formativo, ou seja, no entendimento de como alguns conceitos se tornaram fundamentais na educação, devemos destacar as arguições feitas por Sócrates escritas pelo seu discípulo Platão, em A República, a destacar a refutação, que era a necessidade de fazer com que o discípulo refletisse sobre um conceito inicial que ele detinha. Dessa forma, por meio de uma relação dialógica que Sócrates estabelecia com os seus discípulos, era possível uma reflexão dos mesmos em relação ao pouco desenvolvimento das primeiras definições conceituais. E era dessa maneira que o conceito se tornava mais elaborado.

Um outro ponto importante da técnica Socrática foi a maiêutica, ou seja, a possibilidade de

fazer com que o discípulo se sentisse estimulado a recordar conteúdos que estariam escritos na sua própria alma ou psique. Portanto, notamos que Sócrates era um ser humano que tinha a condição de refletir sobre o seu próprio destino.

Estudos curriculares apontam para a teorização pedagógica da necessidade de se discutir a identidade do aluno, tendo em vista que o fim do processo educativo escolar é que este venha a atribuir e a agir socialmente, de modo autônomo (Meidema e Wardeker, 1999). No que concerne à teorização sobre o currículo, tem-se insistido na pertinência de aprofundar a compreensão das relações entre o currículo, poder e identidade Silva (2001). Daí a importância de estudos curriculares que focalizam a prática curricular, buscando compreender como a identidade dos alunos se vêm formando em experiências vividas na sala de aula, assim como nas representações e nos discursos que nelas circulam.

De acordo com Holec (1989), *apud* em Andrade e Sá (1993), um aluno autônomo é aquele que é capaz de construir objetivos próprios de aprendizagem, de organizar no tempo e no espaço a sua aprendizagem, de autoavaliar-se e de avaliar o processo de aprendizagem escolhido, controlar o desenvolvimento da sua própria aprendizagem e dar-se os meios de aprendizagem: métodos, técnicas e suportes.

Em suma, é aquele que é capaz de se mover numa língua dada e usar essa língua para exprimir os seus sentimentos.

Um dos aspetos mais evidenciados como possível obstáculo para a inclusão de crianças com NEE na rede regular de ensino, é a falta de preparação dos professores e, especificamente, a falta de uma formação fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva. Se a inclusão escolar traz um novo paradigma de educação, de incluir a todos num único sistema educativo, incluindo, também, alunos com NEE, é imprescindível que a formação de professores também seja direcionada nessa perspectiva. Como será possível o professor do ensino primário exercer práticas inclusivas, sem antes ter uma formação profissional adequada, relativa à abordagem inclusiva? Muito dificilmente! Podemos aqui trazer, a analogia “Guerreiro aplica táticas de guerrilha porque teve instruções militares”.

Todavia, a exigência já é diferente para professor! Não teve contato com as unidades curriculares atinentes à diferenciação pedagógica para responder às necessidades de crianças com NEE, não foi formado a respeito dessa nova forma de pensar e de agir para diferenças.

Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provêm excelentes serviços para alunos com NEE, refere falta de modelos para esses alunos. Os alunos com NEE precisam de oportunidades para interagir com adultos que têm e ou tiveram NEE que foram tratados

com sucesso, de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações, com base em expectativas realistas. Além disso, alunos com NEE deverão ser capacitados e providos de exemplos de atribuição de poder e de liderança, de forma que eles possam, futuramente, contribuir para a definição de políticas que os afetarão positivamente.

Os Sistemas educacionais deverão, portanto, procurar contratar professores e outros educadores com diferentes tipos de NEE, e deverão buscar, também, o envolvimento de indivíduos com NEE, que sejam bem-sucedidos, e que residam na mesma região, se não, trazer de outras regiões, sempre que possível.

A criação de escolas integradoras como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos, deve ser reconhecida como uma política-chave que deverá ocupar lugar de destaque no programa de desenvolvimento de um país. Unicamente desta forma os recursos adequados poderão ser obtidos. Mudanças nas políticas e prioridades não serão eficazes, se não for atendido um mínimo de requisitos, no que se refere a recursos. Aliás as pessoas com NEE criaram um lema **“Nada será para nós, sem nós”**. Será necessário chegar a um compromisso político, tanto a nível nacional, como a nível da comunidade, para a alocação de novos recursos. Ao mesmo tempo que as comunidades devem desempenhar o papel-chave de desenvolver escolas integradoras, é, também, primordial o apoio e o encorajamento dos governos, em busca de soluções eficazes e viáveis.

Enquanto se buscam medidas de mitigação dos problemas da aprendizagem das crianças com NEE, aumenta-se, em contrapartida, a percentagem de pessoas com NEE, em resultado da falta de informação, da pobreza absoluta dos povos e de baixo padrão de vida. No caso de Moçambique, os acidentes de viação, nos últimos anos, tiram sono aos reguladores de trânsito e à população em geral. Proporcionando, assim, o aumento dos casos de NEE no mundo, sobretudo nos países em desenvolvimento.

Uma ação conjunta deve ser desenvolvida no plano internacional, em estreita colaboração com outros esforços dos governos nacionais, no sentido de prevenir as causas de algumas das categorias de NEE, como é o caso dos acidentes de viação, a falta de assistência médica na sua generalidade, a falta de conhecimentos básicos de saúde, através da educação, a qual, por sua vez, reduzirá a incidência e a prevalência de NEE, reduzindo, também, as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros desses países.

A atenção à diversidade da comunidade escolar baseia-se no pressuposto de que a realização de adequações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Considerando que esta se deve concretizar em medidas que levam em conta, não só as capacidades

intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, os seus interesses e motivações. A diversidade deve ser entendida como um direito ao acesso à escola e visara melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e de socialização. A escola, nesse contexto, busca consolidar o respeito quanto às diferenças, conquanto não elogie a desigualdade. A diferença deve ser vista não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, como podendo e devendo ser fator de enriquecimento (Basei, A. P. e Filho, W. L, 2008).

Esta diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. As necessidades educativas podem ser identificadas em diversas situações: Segundo Brasil (MEC, 1994), essas dificuldades de aprendizagem, como decorrentes de condições individuais, económicas e/ou socioculturais dos alunos, tais como:

- ✓ Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- ✓ Crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- ✓ Crianças de populações distantes ou nómadas;
- ✓ Crianças de minorias linguísticas, étnicas e ou culturais;
- ✓ Crianças de grupos desfavorecidos e ou marginalizados.

Alguns alunos, com necessidades educativas especiais revelaram não conseguirem atingir os objetivos, aprender os conteúdos nem os componentes propostos, no currículo regular nem alcançar os níveis mais elementares de escolarização. Essa situação pode decorrer de dificuldades orgânicas associadas a *deficits* permanentes e, muitas vezes, degenerativos, os quais comprometem o funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, vindo a constituir-se em deficiências múltiplas graves.

Nessas circunstâncias, verifica-se a necessidade de realizar adequações significativas nos currículos, para o atendimento das crianças, e identificar os conteúdos curriculares de carácter mais funcional e prático, levando em conta as suas características individuais.

A pesquisa realizada em 2004, intitulada “Levantamento do custo-aluno-ano em escolas de educação básica”, no Brasil, mostrou resultados que apontam para a riqueza de possibilidades a serem exploradas nesse âmbito de investigação. Para estes pesquisadores, a educação especial constitui-se numa política eminentemente intersectorial, na qual atuam, entre outras, as áreas de saúde, assistência social, transporte e educação. Não obstante o fato de todas as políticas educacionais direcionar, potencialmente, ações destes setores, o atendimento às pessoas com NEE parece catalisar de modo mais incisivo a intervenção de diferentes órgãos e de diferentes profissionais,

devido às peculiaridades intrínsecas aos serviços abrangidos. Porém, os diferentes setores da administração pública demonstram baixo poder de interlocução interna a cada esfera governamental, inexistindo um fluxo eficiente de informações e gerando ações nem sempre relacionadas entre si. Além da marcante presença de múltiplos órgãos das administrações municipais nos trabalhos atinentes aos estudantes com NEE, é frequente a atuação com caráter complementar ao atendimento público de organizações privadas sem fins lucrativos. É notável, também, a ação residual e frágil da administração pública estadual nos municípios abrangidos por este estudo. Apesar da Administração pública estadual ser responsável, no conjunto do Estado de São Paulo, por uma larga parcela dos alunos de ensino fundamental e, praticamente, por toda a rede pública de ensino médio, parece haver uma municipalização informal dos serviços, devido à omissão do governo estadual na constituição de escolas, na contratação de pessoal e na definição clara de ações e formas de atendimento a constituir para atender à educação especial. Notou-se, ainda, que diversos conselhos municipais tinham por atribuição o dever de pensarem em políticas para as pessoas com NEE. Contudo, estes indivíduos demonstraram possuir uma visão ainda muito reduzida sobre este assunto, informações restritas e dispersas, concentradas em alguns poucos conselheiros.

Em Moçambique, os conselhos municipais que possuem a tutela das escolas debaixo da sua jurisdição, apenas se limitam a distribuir materiais, como cadeiras de rodas que pediram aos parceiros, em épocas de campanhas eleitorais, como se uma cadeira de rodas por si só, viesse a ser um contributo para ajudar a aprender a ler e a escrever ou para sair da dependência, sem olharem para as outras condições que as crianças precisam, como, por exemplo, a eliminação das barreiras arquitetónicas, a angariação de fundos para a capacitação de professores em Braille e língua de sinais ou, mesmo, em metodologias de ensino para casos de crianças com dificuldades de aprendizagens específicas, e porque não, a construção de salas de aulas face ao elevado número de crianças que ainda estudam ao ar livre, nas ditas “salas sombra”.

Cury e Ferreira (2009) apresentam uma instigante abordagem acerca da “judicialização da educação”; pois que, numa perspetiva de continuidade das investigações sobre a gestão da educação especial ressaltou que as informações públicas sobre o atendimento desta modalidade apresentaram pouca sistematicidade, tanto na sua coleta quanto no seu armazenamento e disponibilização, dificultando a caracterização da atuação estatal, por um lado, e tornando ainda mais relevante os trabalhos de investigação, para que se possam elaborar imagens panorâmicas e detalhadas das políticas deste campo.

Destaca-se, por fim, a necessidade de se conhecerem melhor os mecanismos de

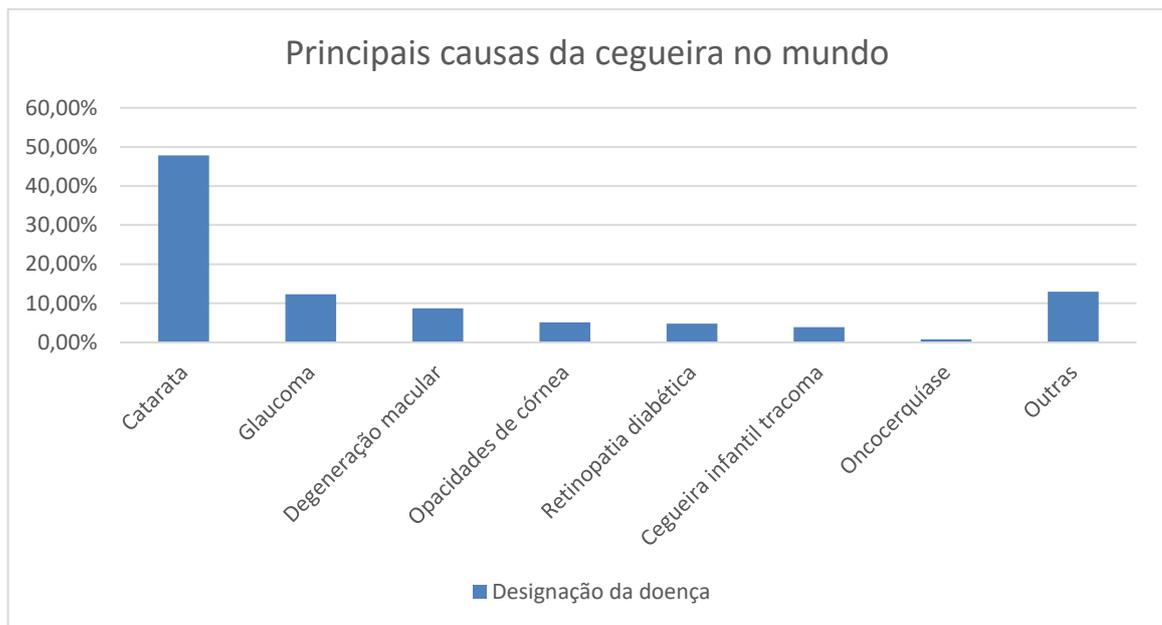
financiamento da educação especial, bem como os custos dos diversos tipos de atendimentos desta modalidade, cuja diversidade intrínseca condena as generalizações e as simplificações e dificulta a compreensão do que ocorre nas administrações públicas e nos serviços privados que orbitam em redor daquelas.

Muitas escolas, ao pretenderem cumprir os objetivos legais da inclusão, abrem as portas aos alunos com (NEE) e colocam-nos em salas regulares, como prescreve a legislação. Contudo, o problema atual está em pensar sobre as práticas quotidianas na sala de aula do sistema regular. A relação entre os colegas, e, sobretudo, a relação com o professor e as formas como são abordados os conteúdos de aprendizagem.

Se hoje é exigido que a escola se construa voltada, também, para políticas inclusivas, será necessário que, também os professores, para além de terem a formação necessária, conheçam a legislação que fundamenta essas perspetivas, e, se iniciemos processos de mudanças necessários relativos ao ensino de pessoas com NEE, refletindo seriamente sobre as suas práticas e procurando, de modo equilibrado e sensato ajustá-las, de forma a abranger todos os alunos nas suas necessidades básicas de aprendizagem.

Quanto às pessoas com deficiência visual não existem dados estatísticos fiáveis, mas a Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que existam cerca de cento e oitenta milhões de deficientes visuais em todo o mundo, dentre os quais quarenta e cinco milhões são invisuais e cento e trinta cinco milhões apresentam algum tipo de baixa visão. A grande maioria dos casos de cegueira está presente nos países subdesenvolvidos ou em via desenvolvimento. Segundo um estudo feito pela OMS, em 2002, as principais causas desta deficiência no mundo são:

Gráfico nº 1 - Principais causas da cegueira no mundo



As cataratas são a maior causa da cegueira no mundo.

Os países menos desenvolvidos são os responsáveis pela maior parte dos afetados. Segundo dados da OMS, a prevalência da cegueira no mundo pode variar de 1% na África a 0,2% na Europa ocidental e nos Estados Unidos. No caso da baixa visão, com a melhor correção possível, sem levar em consideração, deste modo, os erros refrativos como a miopia, a hipermetropia e o astigmatismo, que variam de 3% na África a 1,1% na Europa ocidental. Outra característica a ter em conta quanto à cegueira no mundo, é que as mulheres apresentam uma maior tendência à deficiência visual do que os homens.

Previsões atuais estimam que o número de pessoas cegas dobrará até o ano 2020. Isto deve-se a fatores como o crescimento populacional mundial, com o aumento do número de pessoas acima dos sessenta e cinco anos de idade, além da falta de diagnósticos de algumas doenças crônicas, como o glaucoma, e de uma maior sobrevivência de bebês prematuros que podem vir a ter a retinopatia pediátrica, a segunda maior causa de cegueira infantil no mundo.

Constituem as principais doenças endêmicas, que provocam a cegueira em Moçambique, as chamadas doenças do subdesenvolvimento, nomeadamente os tracomas, os glaucomas, o sarampo, a má nutrição, as cataratas, as conjuntivites, a xeroftalmia, as práticas erradas da medicina tradicional, os traumas decorrentes de acidentes de trabalho e de viação, e as agressões físicas, entre outras.

Em Moçambique, as pessoas com deficiência visual sofrem um tratamento desigual, numa forma geral, quer na família, quer na comunidade, sendo este motivado pelo desconhecimento e/ou

inobservância das regras elementares de saúde, da fraca sensibilidade das instituições públicas e Privadas de saúde, da ausência do respeito pela diferença, etc. Apesar de existir uma escola especial e um Instituto de Deficientes Visuais na Beira, a demanda das desigualdades no atendimento especializado para pessoas com deficiência visual, nos serviços públicos ainda se mostra desajustado.

Importa, ainda, realçar que há um déficit de pesquisa sobre a Educação Inclusiva em Moçambique. Contudo, um estudo realizado por (Mandlate, 2012) com o tema - *Políticas e Práticas de Diferenciação e Inclusão Curricular* concluiu que o ensino inclusivo moçambicano é, ainda, um projeto no papel. Para a sua implementação, considera-se necessário:

- ✓ Haver uma recontextualização das políticas de formação de professores, no que respeita à abordagem inclusiva;
- ✓ Constituírem-se medidas prementes, a serem tomadas sem hesitações, como: a construção e o equipamento de infraestruturas escolares à altura das necessidades de todos os alunos;
- ✓ Haver uma maior autonomia das escolas, no que respeita à gestão flexível do currículo nacional;
- ✓ Estruturar um acompanhamento contínuo dos graduados dos Institutos de formação de professores na inserção na carreira docente;
- ✓ Trabalhar para uma maior valorização da formação contínua dos professores, como a melhor e única arma para um combate melhor sucedido ao insucesso escolar.

A realização deste estudo, basicamente empírico permitiu, ainda, constatar que a legislação em vigor no país é bem clara quanto à necessidade da implementação do ensino inclusivo, mas, ainda não foram criadas quaisquer condições materiais, financeiras e humana (professores qualificados) nem parece ter havido vontade política para um arranque do funcionamento pleno das escolas inclusivas. A educação inclusiva requer condições específicas que, atualmente, o país ainda não reúne, apesar dos variados esforços que, nesse sentido, o governo tem vindo a evidenciar.

Os entrevistados mostraram-se bastante apreensivos, quanto à necessidade da sua formação em matéria das NEE como ferramenta que garante o exercício da sua atividade docente.

O acesso à educação básica é um direito humano fundamental, já o escrevemos, não podendo ser protelado, sejam quais forem as características das pessoais e as condições contextuais dos seus beneficiários. A Educação é a condição indispensável para a erradicação do analfabetismo, da elevação dos índices do aproveitamento escolar e do melhoramento do bem-estar das comunidades, como bem veiculam os documentos oficiais. Neste âmbito, a educação inclusiva tornar-se-ia, assim, um instrumento da resolução dos problemas do fracasso escolar.

Um outro estudo realizado por Manhiça (2005) sobre *As Políticas e as competências para a*

Educação Inclusiva - O caso dos Formadores dos Institutos de Magistério Primário em Moçambique

evidência que o PEE é o documento consultado que maior destaque dá à educação inclusiva e à valorização da formação docente dos formadores de professores primários. De um modo geral, a legislação educacional possui lacunas quanto à abordagem da valorização da função docente dos formadores de professores do EB. Elas acentuam-se quando se faz uma leitura atenta na perspectiva da Educação Inclusiva. Por exemplo, o PNE orienta-se pelo modelo de integração, na escolarização de alunos com deficiências, e na formação de professores; a Lei 4/83 e a 6/92 do SNE são omissas quanto a este problema.

Está registado, nos qualificadores das carreiras profissionais da educação, que o formador de professores deve ser um Instrutor e Técnico Pedagógico com três anos, no mínimo, de experiência profissional na carreira anterior, quando Licenciado ou Bacharel numa área das Ciências de educação, ou, então, com cinco anos de experiência docente. Esta exigência é genérica e pouco relevante para a Educação Inclusiva; e abre espaço para a contratação de professores inadequados, sob o ponto de vista de formação, uma vez que não especifica a obrigatoriedade de os candidatos terem uma formação na área das NEE nem o possuírem experiência técnico-profissional para formarem professores para educarem e trabalharem com crianças, jovens e adultos com ou sem NEE no ensino primário. Este é, pois, um dado pertinente para se ser formador de professores primários. Entende-se que devia ser a primeira exigência a ser feita para o preenchimento do quadro de pessoal de formadores de professores para este nível. Mas o que acontece nos IFP, na maioria dos casos, é que nestes estão afetos professores licenciados preparados para lecionar no ensino secundário.

O inquérito realizado por Manhiça (2005) confirmou essa tendência, por exemplo 31,5% dos formadores estavam habilitados para este nível de ensino, e 51,5% fizeram Ciências Militares, Teologia, Economia, Biologia, Química, Filosofia, Linguística, áreas que, a nosso ver, não terão nenhuma relação com o ensino básico. Esta é uma das grandes preocupações deste estudo, partilhado também com (MEC, 2002; Niquice 2002; Passos, 2002).

Um aspeto a realçar, é o facto de 85% dos formadores terem formação superior, a maior parte com uma licenciatura concluída. Trate-se duma situação aparentemente desejável, pressupondo que possuir um nível académico seria uma condição necessária para orientar as aprendizagens dos seus formandos. Aliás, a formação superior não implica ter competências ou requisitos para uma prática profissional específica, como é o caso da maioria dos formadores, os quais possuem um nível superior, mas sem competências para o exercício do Ensino Básico e será mais preocupante ainda se tratando da educação inclusiva para o ensino primário obrigatório.

Constatou-se no IMAP de Matola, que as lacunas identificadas nos formandos são idênticas àquelas que os professores em exercício nas escolas primárias apresentam na condução das suas aulas. Este fato mostra-se significativo, uma vez que, independentemente do contexto geográfico em que ocorre o exercício profissional dos professores, evidencia-se que na formação de professores continuam a ser valorizadas as práticas tradicionais de ensino, opostas à promoção das que são requeridas no contexto da Educação Inclusiva, em que os princípios da reflexão-na-ação e da realidade prática devem ser assumidos e, de forma realista, aplicadas.

A pesquisa, realizada por Ussene, (2006) intitulada *–A Formação do Professor em Exercício e o Desenvolvimento Criativo e Reflexivo – um estudo de caso com professores do Instituto de Magistério Primário da Matola, também em Moçambique, concluiu* ser necessário aprofundar-se cada vez mais as relações entre o IMAP e as unidades escolares, tendo em vista a realização de atividades de aperfeiçoamento e a formação em exercício. Os resultados apontam para um maior distanciamento entre o que se ensina e o que se pratica. É necessária uma nova leitura da realidade vivenciada, a partir de uma postura reflexiva e criativa.

Um dos grandes desafios da formação de professores é fazer com que o formando associe a teoria à prática, entendendo a teoria como a sistematização de uma prática que deve ser, pela sua natureza, interdisciplinar e, sobretudo, recorrente. Formadores e professores precisam de admitir que a teoria necessita da prática para se tornar concreta e a prática carece da teorização para se libertar dos estreitos limites do aparente, do imediato. Pois, as "teorias são sempre produzidas através de práticas e (...) as práticas refletem ou geram sempre responsabilidades teóricas específicas Rey e Trigo (1995, p.56). Portanto, os processos de formação docente devem privilegiar reflexões em contextos práticos, dos quais emergirão novas teorias pedagógicas que serão postas à prova, novamente, em situações concretas.

Pode-se afirmar, de outra forma, que não deve ser a ciência a ditar, linearmente, os conteúdos a serem trabalhados no ensino. Cabe ao professor definir os objetivos do ensino e, a partir deles, selecionar os conteúdos científicos que lhe possibilitem melhor trabalhar os aspetos que pretende. Nessa perspectiva, a atualização vem como uma necessidade de aproximar o contemporâneo da escola e não como uma corrida angustiada (e, de antemão frustrada), para acompanhar o ritmo da ciência.

Outra pesquisa realizada por Donaciano (2006), com o tema: *A Formação de Professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da Competência docente dos formandos durante o Estágio – um estudo de caso na Província de Tete*, destaca a falta do trabalho em equipa entre

formadores e estagiários, o que leva a uma separação entre o IMAP e escolas e, conseqüentemente, a uma maior separação da teoria da prática. Esta situação pode frustrar os planos do professor em formação, por se encontrar dividido entre o que aprendeu *na instituição de formação e a realidade escolar* com a qual se confronta.

Através da observação das atividades dos formadores no IMAP apercebeu-se que o quão é difícil um formando começar a desenvolver a competência ainda em formação porque: a) poucos formadores demonstram um verdadeiro domínio dos conteúdos a lecionar, por ausência de hábitos de leitura. b) de um grupo de formadores assistidos, apenas dois demonstraram, nas suas aulas haver uma relação entre as suas disciplinas e as outras, e com a vida real das suas comunidades. c) é notória a falta de criatividade e de flexibilidade em relação aos conteúdos definidos centralmente, no sentido de os adequar à realidade de cada zona, onde deverão ser trabalhados.

Para os membros da Associação dos Familiares e Amigos de Surdos de Moçambique (AMOFAS), a educação tem muito ainda por fazer em prol dos seus alunos que, em vez de incluídos, estão cada vez mais excluídos. Para Marília Tivane, isto prende-se com a falta de professores formados para lidar com situações de deficiência nas escolas do país.

Em termos de leis e regulamentos, está tudo muito bonito, mas na prática não é isso, que vivemos. Primeiro: os professores não estão formados para lidar com este tipo de pessoas. Segundo: porque não há condições nas escolas para acolher essas mesmas crianças e; Terceiro: as provas de exames das classes terminais (quinta, sétima e décimas classes) não estão em conformidade com este tipo de situações”. Sobre as condições nas escolas, esta fonte disse não haver nada em benefício das crianças. Não existem pautas nem máquinas em Braille para os deficientes visuais, muito menos aparelhos auditivos para os surdos, facto que, segundo ela, entristece qualquer professor que queira ver a vida do seu aluno melhorada, mas não pode fazer nada. Existem, ainda, edifícios cuja estrutura não permite o acesso a pessoas que usam cadeiras de rodas como meio de deslocação. “O que nós sentimos na pele é a exclusão. As crianças vão à escola, mas saem dali a zero, apesar de aprenderem uma e outra coisa, do que vão apanhando”, desabafa.

A pesquisa realizada por Teixeira (2014) incide na importância dos instrumentos na avaliação das aprendizagens no ensino básico. É um estudo exploratório em escolas de Cabo Verde que revelam que a avaliação é uma dimensão importante do processo de ensino-aprendizagem, interferindo de forma significativa no (in) sucesso dos alunos. Os resultados obtidos permitiram concluir que as práticas de uma maioria muito significativa de docentes se encontram alicerçadas em modelos de avaliação de características produtivistas, recorrendo a instrumentos que primam pela quantificação e

instrumentalização dos resultados. Constatase, ainda, que os professores fazem pouca referência à importância dos instrumentos de avaliação numa lógica de orientação das aprendizagens dos alunos, e que os testes de avaliação sumativa são os instrumentos a que consignam maior destaque na avaliação.

A avaliação das aprendizagens no contexto das atividades laboratoriais, uma pesquisa realizada em Portugal, por Vieira (2006), os resultados obtidos permitiram-nos concluir que as conceções e as práticas destes professores, relativamente às atividades laboratoriais, correspondem à realização de atividades, na maior parte dos casos, fechadas e do tipo ilustrativo, que enfatizam a manipulação de materiais e instrumentos.

A avaliação preconizada para essas aprendizagens incide em conteúdos pouco relevantes e de procedimentos, do tipo manipulativo, concretizando-se através de testes de papel e lápis e relatórios tradicionais, assim como de técnicas de observação, normalmente, não estruturada. Após a formação, constatou-se que uma evolução positiva nas conceções dos professores, quer sobre o modo de implementação das atividades laboratoriais quer na clarificação e na enumeração de conteúdos e nos instrumentos de avaliação a elas associados. Os resultados obtidos perspetivaram, ainda, alterações nas suas práticas futuras de avaliação, pois os professores sentiram-se mais confiantes nas suas competências profissionais.

Um outro estudo, realizado por Coutinho, (2006), desperta a atenção para o ensino em computador que tem vindo a assumir um crescente protagonismo no que diz respeito à educação de crianças com dificuldades de aprendizagem, revelando-se uma ferramenta efetiva e benéfica na promoção das capacidades cognitivas e de acesso ao *currículum*. O *site* tem como base “O método das 28 palavras” que tira partido do potencial da imagem na aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de um Método Global de aprendizagem de leitura muito divulgado por crianças com dificuldades de aprendizagem e com resultados muito positivos; no entanto, só está disponível em suporte de papel, não havendo, ainda, nenhuma experiência da sua implementação em formato multimédia.

Diz-me e eu esquecerei!
Ensina-me e eu lembrar-me-ei!
Envolve-me e eu aprenderei!
(Provérbio Chinês)

A aceitação das crianças com NEE não será determinada pelas suas capacidades e incapacidades, nem somente pelas características oferecidas pelo meio. O processo de inclusão só

será concretizado se houver interação entre as capacidades individuais da criança com NEE e o seu envolvimento, como diz o ditado chinês. As instituições escolares devem buscar um equilíbrio, para que as necessidades dos alunos sejam respeitadas, oferecendo igualdade de oportunidades para que assim sejam cumpridos os objetivos de assegurar a todos o direito à mesma qualidade e formação educacional (Rodrigues, 1999).

O que se deve compreender é que a educação inclusiva depende não só da capacidade do sistema educativo, e do repensar das suas práticas, mas devem também buscar em si soluções para o desafio da presença da diversidade de alunos nas escolas, como, também, do desejo de fazer de tudo para que nenhum aluno seja novamente excluído com base em alguma necessidade muito especial.

As políticas e a legislação à cerca da educação inclusiva trazem boas propostas, as quais, se realmente fossem implantadas de acordo com os regulamentos definidos, já estaríamos efetivamente vivenciando em escolas com perspectivas inclusivas.

Como se pode deprender, o assunto sobre “A diversidade escolar; as NEE, a avaliação das aprendizagens em contextos inclusivos” está na agenda dos políticos, dos académicos, dos investigadores, dos professores, e porque não, da sociedade em geral. Todavia, apesar dos avanços significativos em termos legislativos, estamos ainda longe de satisfazer na íntegra aquilo que impede o seu progresso em todas as vertentes.

É assim, que surge o estudo designado *Processos Educativos em Moçambique – análise das políticas e práticas de avaliação curricular e o atendimento das crianças com NEE. Um estudo de casos no ensino básico moçambicano*.

Este estudo surge numa altura em que a atual conjuntura socioeducativa, passa por uma forte crise de identidade, na qual se fala muito sobre a problemática educacional, mas pouco é colocado em prática. A transformação significativa neste domínio depende, sobre tudo, da vontade política, da reestruturação do setor educacional – quer no âmbito da formação de quadros qualificados, na elaboração de projetos educativos concretos e sustentados financeiramente quer na criação de condições em infraestruturas e mobiliário, bem como na priorização do sector da educação nos planos do governo, como uma área-chave para o desenvolvimento da economia nacional e, conseqüentemente, que servirá de base para a eliminação das simetrias ou para a minimização das desigualdades sociais. A criatividade individual e coletiva da organização e do planeamento de ideias e das condições estruturais e global devem ser estimuladas pelo meio em que vivemos e pela associação desses fatores à reflexão, à análise, à pesquisa, à interpretação, à contextualização e à avaliação das

ações.

Os problemas educacionais afluem em vários domínios, desde o financeiro, o social, o cultural, o pedagógico e outros. Mas, para que se operem mudanças significativas, entendemos nós, que tal passa pelo investimento na pesquisa-ação, através das instituições superiores e por fazer dos resultados um plano de ação do governo a curto, médio e longo prazos. Contudo, a realidade, hoje, mostra que os investigadores estão distanciados dos planos do governo, pois isto acarreta custos elevadíssimos, o que é interpretado pela vontade política como desperdícios de fundos.

Com a participação de todos nas ações educativas, podemos concretizar projetos da inclusão escolar em Moçambique, o que passa pela transformação do desequilíbrio que se reflete na evasão escolar, em traumas psicológicos e na incoerência dos planos pedagógicos. O modo como são articulados os processos de avaliação escolar também contribuem para essa crise no sistema educacional, pois a falta de diálogo entre o professor/aluno, a escola/família e vice-versa geram o distanciamento e a falta de comprometimento entre intervenientes e estes se eximem de suas responsabilidades, contribuindo para o desrespeito pelas diferenças, proliferando a exclusão escolar, social e económico de geração em geração.

O foco deste estudo centra-se na *avaliação das aprendizagens, tendo em conta o atendimento das crianças com NEE*, para compreender as relações entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação como elementos contribuintes para o sucesso escolar, sem descorar as questões colocadas pelo multiculturalismo e o cosmopolitismo que circundam as nossas escolas.

Desta feita, as questões culturais não deveriam de ser ignoradas pelos professores, na sua relação professor/aluno, sob o risco de que a escola cada vez mais se distancia dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças de hoje. Moreira e Candu (2003, p.4) sublinham que a “escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-la e neutralizá-la. Sente-se mais confrontável com a homogeneização e a padronização”. Entretanto, abrir espaços para a diversidade, para a diferença e para o cruzamento das culturas constitui o grande desafio para o setor da educação no mundo, e em particular para Moçambique.

A ideia de estudar as políticas educativas surgiu em diferentes momentos, dos trinta anos da carreira como profissional de educação caracterizada por exercício de práticas pedagógicas no ensino primário, no exercício de funções de Técnica Pedagógica na Direção Provincial de Educação e Cultura de Gaza (DPECG) e como docente, atualmente, na Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Este percurso permitiu despertar a atenção sobre as várias perceções dos intervenientes no processo educativo em função das clivagens políticas e socioeconómicas que o país atravessa.

Enquanto técnica ligada ao apoio e à supervisão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem nas escolas da província de Gaza adquiri várias experiências no campo da docência, na supervisão pedagógica, nas práticas pedagógicas dos professores, na planificação nos vários níveis, no acompanhamento e na orientação dos seminários de aperfeiçoamento pedagógico dos professores e no acompanhamento de todo o processo de avaliação final (Exames Nacionais) da Província, até ao aluno.

Com base em resultados do trabalho nas escolas (supervisão pedagógica e aperfeiçoamento dos professores) acompanhados de relatórios Trimestrais e anuais enviados pelas escolas, zonas de Influência Pedagógica (ZIP's), Direções Distritais de Educação (DDE) e Instituto de Formação e em dados provenientes dos seminários promovidos em coordenação como Instituto de Formação de Professores (IFP) – Eduardo Mondlane e o Departamento de Direção Pedagógica (DDP) onde fazia parte da equipa, bem como dos debates com professores, gestores escolares e membros representantes dos pais e encarregados de educação, no âmbito da *Escola Amiga da Criança (EAC)*, e uma visão da pesquisa que realizada em 2011, para a obtenção do grau de Mestre, assim como no contato direto com os estudantes da UEM, turmas de Licenciatura em Língua de Sinais e Licenciatura em Psicologia Infantil, ficámos com a sensação de que não existe um tratamento diferenciado na avaliação das aprendizagens em relação às crianças com NEE.

Assim, em função desta constatação, formulamos a seguinte questão:

De que forma é feita a avaliação das aprendizagens nas crianças com NEE, ao longo das práticas pedagógicas dos professores do (1.º Ciclo) do EB, na disciplina de Português, nas escolas das zonas Sul, Centro e Norte de Moçambique?

Subordinam-se a esta problemática as seguintes perguntas de partida:

1. Como é que as políticas educativas abordam a avaliação das aprendizagens das crianças com NEE no Ensino Básico?
2. Como é que os professores do Ensino Básico percecionam a avaliação das aprendizagens das crianças com NEE, enquanto meio ou/não de promoção da inclusão escolar?
3. De que forma é feita a avaliação das aprendizagens das crianças com NEE no Ensino Básico?
4. Que desafios e oportunidades as políticas educativas colocam aos professores na sua atividade docente?

Em função destas interrogações, formulámos os seguintes objetivos:

Geral: explicar o papel da avaliação das aprendizagens, enquanto meio ou/não de promoção da inclusão escolar, para propor práticas interventivas que influenciem na inclusão das crianças

com NEE.

Específicos:

1. Explicar como é que os principais documentos normativos abordam as questões da avaliação das aprendizagens das crianças com NEE no Ensino Básico.
2. Identificar as perceções dos professores do Ensino Básico sobre a avaliação das aprendizagens das crianças com NEE, enquanto meio ou/não de promoção da inclusão escolar.
3. Explicar o modo como são avaliadas as aprendizagens das crianças com NEE no 1.º ciclo do Ensino Básico.
4. Identificar os desafios e as oportunidades que as políticas educativas colocam aos professores do Ensino Básico na sua atividade docente?

Para o alcance destes objetivos aplicámos, como método o estudo de casos e usamos como técnica de recolha de dados, o questionário e a observação de aulas para professores, a entrevista para os formadores dos Institutos de Formação de Professores e a análise dos principais documentos reguladores da educação. Para a análise dos dados recorreremos à análise estatística para os dados provenientes do questionário e à análise de conteúdo para os dados empíricos das entrevistas e das observações de aulas. Por último, à análise documental da informação vinda dos principais documentos normativos. De salientar que este estudo foi regulado pelos paradigmas quantitativo e qualitativo.

CAPÍTULO II ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEITUAL

Neste capítulo, pretendemos fazer uma abordagem breve da contextualização da educação colonial de 1930 a 1974 e pós-independência de Moçambique, e, também, dos conceitos que dele fazem parte, explicitando as expressões que incorporam o conteúdo do estudo, nomeadamente:

- Avaliação das aprendizagens *versus* (VS) NEE;
- Escola inclusiva *versus* (VS) formação de professores e
- A diferenciação pedagógica, enquanto imperativo incontornável na sala de aula.

Quadro nº 2 RESUMO DO CAPÍTULO II SOBRE O ENQUADRAMENTO TÉORICO E CONCRETUAL

A avaliação das aprendizagens tem como dimensão de análise:

- a) Garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos.
- b) Ajudar o aluno a buscar o seu sucesso.
- c) Sinalizar os resultados da aprendizagem do aluno.
- d) Pesquisar a qualidade dos resultados do ensino.
- e) Produzir o indicativo do percurso do aluno (se é bom ou suficiente).

Cabe ao professor aceitar ou negar o resultado obtido. Negá-lo, significa trabalhar, novamente, com o aluno, o grupo ou a turma para compreender, em primeiro lugar, as causas dos baixos resultados. Em segundo lugar, o professor deve definir novas estratégias de ensino que o possam auxiliar na facilitação da aprendizagem, de modo a conseguir alterar o resultado anterior; mas, tendo em conta as particularidades de cada aluno. Quer isto dizer, que o professor deve buscar novos caminhos, novos meios de ensino para melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos.

A avaliação das aprendizagens tem como função auxiliar a reconhecer se o resultado do trabalho do professor é positivo ou não. O ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade do que acontece na realidade. Os objetivos de uma investigação servem simplesmente para revelar o que estará a acontecer na prática. A responsabilidade de usar os resultados para alterar a situação atual existente, cabe aos intervenientes do processo. Assim como na sala de aula, a responsabilidade de alterar o mau resultado do aluno cabe ao professor, independentemente se esse professor tem problemas de formação, de salários ou não. Se o governo resolve os seus problemas de progressões na carreira, horas extras, atrasos de pagamentos de salários, condições péssimas de trabalhos ou não, essa é uma discussão na qual o aluno não participa. Então, caros professores reservem a discussão dos nossos problemas para as entidades competentes e façamos o nosso trabalho com zelo e dignidade, para o bem-estar da nossa classe e das nossas sociedades.

A avaliação das aprendizagens assume o papel formativo de regulação do ensino-aprendizagem. Por um lado, a avaliação das aprendizagens constitui um instrumento de adaptação constante das formas de ensino às características e às necessidades dos alunos e, por outro, um instrumento facilitador da promoção do controlo e da responsabilidade por parte do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem, Veiga, (2008, p.125).

A avaliação, como força motriz, incentiva o desenvolvimento dos sistemas educativos, porque:

- a) Influencia as ideias dos alunos acerca do que é importante aprender;
- b) Estimula a sua motivação e a sua perceção acerca dos saberes, capacidades e atitudes a desenvolver;
- c) Estrutura a forma como os alunos estudam e o tempo que dedicam ao trabalho académico;
- d) Consolida a aprendizagem;
- e) Promove o desenvolvimento dos processos de análise, de síntese e dos processos metacognitivos.

A avaliação das aprendizagens podem ser ou/não um meio de promoção da

inclusão escolar?

A necessidade de mudar e/ou melhorar a avaliação das aprendizagens dos alunos tem a ver com a diversificação, a flexibilização e a democratização dos sistemas educativos numa perspetiva de garantir a Educação para Todos e a posterior inserção da criança com NEE na sociedade.

A forma como concedemos a avaliação pode incluir ou excluir o aluno, pode constituir uma alavanca para superar obstáculos ou ser um obstáculo a superar. Pode ajudar os alunos a estudarem e a compreender a melhor as suas limitações e potencialidades ou criar o desinteresse pela escola. A avaliação pode segregar ou pode incluir. A avaliação pode melhorar a autoestima dos alunos, mas, também, pode piorá-la, ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-la. Pode orientar o percurso escolar dos alunos ou pode afastá-los de qualquer percurso. A avaliação pode e deve ter um papel relevante no desenvolvimento das aprendizagens complexas, no seu desenvolvimento moral e no desenvolvimento sócio afetivo dos alunos.

2.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COLONIAL DE 1930 A 1974 E PÓS-INDEPENDÊNCIA DE MOÇAMBIQUE

Moçambique, tal como outras ex-colónias portuguesas, experimentou uma educação que segundo o Decreto de 13 de outubro, de 1926, de João Belo (Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor) extingue as missões laicas e revigora a intervenção das missões católicas. Esta educação indígena, que tinha como alcance a ciência global do Homem africano, como objetivo de assegurar a hegemonia política e a direção cultural da classe colonial dominante sobre as sociedades primitivas, consideradas estagnadas no grau zero da temperatura da História, refletia-se na organização e gestão da educação, transformada como aparelho ideológico por excelência.

O Diploma Legislativo n.º 238, de 17 de maio de 1930, justificava a separação dos objetivos de cada tipo de ensino. *O ensino indígena* tinha por fim elevar, gradualmente, da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos, a população nativa das províncias ultramarinas; enquanto o *ensino primário elementar* para os não-indígenas visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social:

Artigo 1.º O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio (...)

Artigo 7.º O ensino primário rudimentar destina-se a civilizar e a nacionalizar os indígenas das colónias, difundindo, entre eles, a língua e os costumes portugueses (Mec/Gês, 1980).

De acordo com estes princípios, o sistema de ensino indígena passou, em 1930, a organizar-se em:

- 1) Ensino Primário Rudimentar, com três classes, previsto para os sete, os oito e os nove anos de idade, no ingresso;
- 2) Ensino Profissional Indígena, que, por sua vez, se subdividia em:
 - (I) Escola de Artes e Ofícios, com quatro classes, destinada a rapazes e
 - (II) Escolas Profissionais Femininas, com duas classes, geralmente, ministrando a formação feminina.

O ensino de Artes e Ofícios previa a permanência de dois a três anos em cada uma das três primeiras classes, uma vez que a permanência na última (4.ª) era de tempo ilimitado. Em 1962, este curso passou a chamar-se Ensino de Adaptação. O mesmo diploma legislativo instituiu o ensino normal indígena, destinado a habilitar professores indígenas para as escolas rudimentares.

No mesmo ano de 1930, foi criada a primeira Escola de Preparação de Professores Primários indígenas, para as escolas primárias rudimentares, com 73 alunos. Em 1937, foi criada a primeira Escola Técnica de Lourenço Marques (II AL: 233). Em 1941, o ensino das populações nativas foi confiado à Igreja Católica, de acordo com o preceituado no artigo 66.º do Estatuto Missionário. Segundo Marvin Harris (s/d) a taxa de analfabetismo em Moçambique em 1954 era a mais elevada de toda a África. A dimensão cultural do ensino passava pela desnaturalização do indígena, negando-lhe os seus próprios valores culturais, o seu saber, e cerceando, pela raiz, o desenvolvimento natural do seu saber-saber, considerados selvagens.

2.1.1. PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA

A dominação colonial portuguesa impôs uma educação que visava a reprodução da exploração e da opressão, bem como a continuidade das estruturas colonial-capitalista de dominação. Após à independência, Moçambique tratou de reestruturar a educação na base da Lei 4/83 de 23 de março e 6/92 de 6 de maio, do Sistema Nacional de Educação (SNE), assentes nos princípios da Constituição da República de 1975 (20 de junho de 1975 – Artigo 15.º; 2 de novembro de 1990 – Artigo 52.º; 16 de novembro de 2004 – Artigo 88.º), que coloca a educação como um direito fundamental de cada cidadão.

Estes princípios normativos vêm refletidos nos Planos Estratégicos de Educação (PEE) de 1999 – 2003; 2006 – 2010/11; 2012/2016 como objetivo de garantir “o acesso universal à educação primária para todas as crianças moçambicanas, incluir a melhoria da qualidade da educação básica e o estabelecimento de um sistema sustentável, flexível e descentralizado, no qual a responsabilidade

seja largamente partilhada entre aqueles que trabalham no sistema e aqueles a quem o sistema serve.” (PEE, 1999/2003, p.8).

Todavia, estes princípios acabaram por não passar de um simples discurso documentado, sem valor nenhum para a mudança da vida dos moçambicanos.

Imediatamente após a Independência, foi, virtualmente, alcançado o acesso universal à educação, mas isso por si só não satisfaz a preocupação de pais e encarregados de educação. Os pais não querem única e simplesmente lugares para os seus filhos nas escolas. Precisam de ter a certeza de que, uma vez matriculados na escola, os seus filhos aprendem e vão prosseguir no conhecimento para mudar a situação das suas vidas. Mas isso só será possível com um ensino que tem professores acreditados cientificamente.

As autoridades educativas reconhecem que, em todos os níveis de ensino, os professores não estão qualificados para os postos que ocupam. “Aproximadamente, um quarto de todos os professores do EP1 não possuem qualquer formação, e a maioria frequentou, apenas, seis anos de escolarização e recebeu um ano de formação profissional” (PEE, 1999/2003, p.10).

Portanto, não se pode esperar qualidade de ensino de um governo que não investe na educação nem na formação de quadros altamente competentes. A experiência mostra que o desenvolvimento de qualquer país é, em muitos lugares do mundo, resultado do seu combate ao analfabetismo que possa existir.

O Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta PARPA I e II de (2001-2005; 2006–2009) respetivamente, reafirma que “A educação é um dos direitos humanos básicos e faz parte do desenvolvimento humano”. A formação de cidadãos através de um sistema de educação de qualidade e para todos, orientado para a resolução de problemas, contribui, diretamente, para esse tão pretendido desenvolvimento humano.

Este compromisso é testemunhado pelo Programa do Governo (2005-2009) que revalida a educação como uma área que concorre para a formação e para a expansão da capacidade humana, elemento básico para a sustentação das inovações sociais, políticas, económicas, organizacionais científicas e tecnológicas, imprescindíveis para a superação dos constrangimentos atuais, determinando os elevados níveis de pobreza.

Em paralelo a este pronunciamento do governo, a estratégia da educação para o período de 2006-2010/11 reafirma a necessidade da centralidade do ensino básico como seto-chave para o “combate à exclusão social e renovar a escola”. Para o alcance desta grande visão, a política educacional de Moçambique definiu em três objetivos: – A expansão do acesso à educação; – A

melhoria da qualidade de Educação; – O reforço das capacidades institucional, financeira e política, com vista a assegurar a sustentabilidade do sistema.

Mas, uma vez mais, como fizemos já menção, anteriormente, precisamos de sair do discurso escrito e/ou dito e passar para a prática, concretizar o que já está legislado. Os governos africanos, incluindo Moçambique, pecam, em larga medida por produzir leis extraordinários, mas “só para o inglês ver”, isto, em linguagem popular; na prática sublinhe-se, continua a não haver nada de concreto.

O ensino de qualidade exige a inclusão de canais para acelerar o fornecimento e a manutenção do material básico, os livros, o equipamento necessário e o mobiliário; procurar investir em melhorar a qualidade do ensino, através de programas intensivos de formação em serviço e num desenvolvimento profissional permanente dos professores.

A Constituição de Moçambique estabelece a educação como um direito, bem como um dever, de todos os cidadãos. Como tal, a estratégia para a área de educação, baseada na Política Nacional de Educação (1995), bem como no PEE I, reafirma a educação como um direito humano fundamental e um instrumento-chave para a melhoria das condições de vida e para a redução da pobreza. Esta estratégia reflete o compromisso do Governo para com a Educação para Todos e os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM), apoiados pela comunidade internacional. Desta forma, tem por objetivo explícito assegurar a conclusão dos sete anos de ensino primário a todas as crianças moçambicanas.

A Agenda 2025 identifica as desigualdades existentes na distribuição da rede, a ineficiência do sistema, a baixa qualidade da educação e as difíceis condições de aprendizagem das crianças. A educação moral e cívica é, também, identificada como um dos grandes problemas que o sector enfrenta. Para tal, determina que “a educação e a formação devem dar valor preponderante à capacitação do cidadão moçambicano fornecendo, especialmente aos adolescentes e jovens, os instrumentos práticos e teóricos para serem bem-sucedidos nas suas vidas” e estes assentes em quatro pilares: saber ser, saber conhecer, saber fazer, saber viver juntos.

A longo prazo, o governo retoma o compromisso para o desenvolvimento do ensino básico e de uma educação ao longo da vida, através da Declaração de Dakar “Educação para Todos (2000)”, que promove a aprendizagem de competências básicas para todos, crianças, jovens e adultos, para um desenvolvimento sustentável e para a criação e manutenção da Paz, numa perspetiva de assegurar uma educação básica para todos e a redução da atual taxa de analfabetismo, para metade, até 2030. Em consonância com o Protocolo relativo à Educação e Formação da SADC e à Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD), o país documenta que continua engajado no processo de

integração regional, que se traduz no alcance gradual da equivalência, harmonização e padronização dos Sistemas de Educação e formação na Região da SADC, (PEE, 2012/2016).

Desde a independência, o Governo da República de Moçambique vincula, nos documentos normativos, que encara a educação como um direito fundamental de cada cidadão, um instrumento para a afirmação e a integração do indivíduo na vida social, económica e política, um fator indispensável para a continuação da construção de uma sociedade livre da pobreza. Contudo, os índices de pobreza continuam altos, as escolas continuam com professores menos capazes nas suas áreas de atuação, as condições precárias nas escolas são uma realidade visível, com salas ao ar livre, os alunos apinhados em palhotas, a falta de material e de meios didáticos é notório nas escolas, os professores com uma moral muito baixa para exercer as suas obrigações profissionais, devido aos atrasos em nomeações, mudanças de carreira, salários baixos, e a muitas outras condições inapropriadas para um exercício condigno da profissão docente.

Os resultados da avaliação, no âmbito do SACMEO (2007) e da avaliação da implementação dos programas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico INDE (2010) revelaram que grande parte de alunos do ensino primário termina o 1.º ciclo sem saber ler nem escrever. Prova elucidativa do fracasso das políticas educativas do país, a necessitar de uma urgente reformulação se, de fato, o país almeja a curto, a médio e a longo prazo mudar o estado atual da educação.

2.2. NECESSIDADE DE EQUILÍBRIO ENTRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DE AVALIAÇÃO: UM DESAFIO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Apesar dos inegáveis e significativos progressos de desenvolvimento, aos mais vários níveis socioeconómicos, registados nos quarenta e seis anos da independência de Moçambique, a par das reformas educativas do sistema de ensino, e onde incluímos a formação de professores, Moçambique, como fizemos menção anteriormente, continua a apresentar grandes dificuldades em concretizar práticas de ensino e de avaliação que contribuam para que as crianças e os jovens e, em particular, aqueles que têm NEE desenvolvam as competências essenciais indispensáveis para prosseguirem, facilmente, com as suas trajetórias escolares, bem como poderem vir a encarar, com normalidade, a sua inserção na sociedade.

Prevalecem, ainda, e retornamos a estes, modelos que dão ênfase ao ensino de procedimentos rotineiros que não exigem mais dos alunos do que a reprodução mecânica da informação transmitida, previamente, pelo professor, como se o ensino, ainda hoje, se baseasse, pura e simplesmente, numa espécie de Bíblia, ao género da velha expressão “Magister dixit”, que mais não é do que apenas e só, a

absorção e a replicação daquilo que é o conhecimento do professor que ensina, não indo para além disso, continua a valorizar-se uma avaliação pouco integradora no ensino e na aprendizagem; esta, apenas, continua mais orientada para a atribuição de classificações, do que para uma análise cuidada do que os alunos saibam e serão capazes de fazer, ou para compreender as suas eventuais dificuldades, para, posteriormente, poder ajudar a superá-las.

Continuam a reprovarem largas dezenas de milhares de alunos, em todas as classes, apesar de, em alguns casos, as pautas mostrarem resultados positivos. As competências dos alunos, sobretudo na leitura e na escrita, continuam longe de corresponderem ao saber desejável e pretendido, como subscreve o Relatório do MINED de Moçambique (2013) *“Persistem desafios ligados à aprendizagem, com enfoque no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, com destaque para os do 1.º ciclo, bem como a formação em exercício e a construção de salas de aulas”*, podendo estes fatores virem a colocar em causa uma normal integração social dos alunos e, mesmo, tornarem, assim, mais desigual o tecido social em que se deveriam integrar, podendo vir a pô-lo em risco de uma maior instabilidade e desacerto. Enfim, e a título de desabafo, continua a sentir-se um generalizado mal-estar com a gestão que não ocorre, como deveria, dos processos educativos, em todos os níveis e subsistemas de ensino existentes no nosso país, mantendo-se, permanente, um acentuado desequilíbrio no funcionamento da máquina educativa, pois continua a não haver coerência entre o discurso verbal e o escrito transmitido e a prática letiva generalizada nas diferentes e mais variadas escolas.

Quando se fala, assim, da qualidade de ensino em Moçambique levantam-se muitas questões à volta deste do assunto, pois não se sabe, ou evitar-se-á apontarem-se as razões que estarão por detrás da deficiente qualidade do ensino, sobretudo, as dificuldades básicas na Leitura e Escrita inicial que muitos alunos, de vários níveis de ensino (desde o ensino primário até ao ensino universitário).

Poder-se-á suspeitar da má preparação dos professores, das condições em que o ensino é exercido - turmas numerosas; das turmas aglomeradas, turmas com aulas ao ar livre, da carga horária que se presume ser pouca para os alunos, (permanência de pouco tempo na escola, após e antes de percorrerem grandes distâncias a pé) visto que os alunos não têm, assim, muito tempo para estarem na escola, mas sim, passam a maior parte do seu tempo junto com as suas famílias.

Da sobrecarga de aulas dos professores (casos de professores com dois turnos) principalmente, no ensino primário, onde existem definidos três turnos letivos em muitos casos; dos que chamaríamos, aqui, “professores-turbo”, que serão aqueles professores que buscam uma sobrevivência mais condigna financeiramente, trabalhando em mais de uma escola, com o intuito de, assim, aumentarem o seu ordenado.

Da falta da motivação e/ou *stress* do próprio professor, por não ver resolvidas as suas preocupações particulares (promoções, horas extras, mudanças de carreiras, entre outros). Da extensão dos programas do Ensino Básico; associando ainda, a falta de assiduidade de professores e dos alunos, que se verifica por um pouco em todo o país. Das dificuldades encontradas para a aprendizagem da Língua Portuguesa (L2, nas 1.^a e 2.^a Classes) como língua de ensino em virtude da política de bilingue relegado para o segundo plano.

Em suma, uma conjuntura social e económica que em nada tem contribuído para melhorar todos estes aspetos. Pelo que todos estes fatores coabitam com cada um dos alunos e professores que frequentam e enfrentam, no seu dia-a-dia, o ensino moçambicano, na procura de uma possível inserção social, sem olhar, com particular destaque, para as crianças à criança com NEE, que constitui o principal foco deste trabalho, e o qual necessita de muito mais do que o governo moçambicano tem oferecido.

2.3. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS VS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A Avaliação das aprendizagens dos alunos tem, à partida, como objetivo primordial, contribuir para a melhoria do sucesso escolar, em geral, devendo, assim, atuar como reguladora dos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, a Avaliação assume um papel formativo, de regulação do ensino, e, também, um papel de formador de regulação da aprendizagem. Por um lado, a Avaliação das aprendizagens constitui um instrumento de adaptação constante das formas de ensino, às características e às necessidades dos alunos; por outro, torna-se num instrumento facilitador da promoção, do controlo e da responsabilidade, por parte do aluno, sobre o seu próprio processo de aprendizagem Veiga (2008, p.125).

A Avaliação escolar é, também, chamada Avaliação do processo de ensino-aprendizagem (PEA); avaliação do rendimento escolar ou, ainda, avaliação das aprendizagens, a qual tem como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação em contexto escolar. A sua principal função é subsidiar o professor, a equipa escolar e o próprio sistema, para o aperfeiçoamento do ensino. O processo avaliativo parte do pressuposto de que se defrontar com dificuldades, elas fazem parte do processo de aprendizagem em si. Assim, o diagnóstico de dificuldades e das facilidades deve ser compreendido, não como um veredito que irá culpar ou absorver, mas, sim, como uma análise da situação escolar através do aluno, em função das condições do ensino que lhe estarão a ser oferecidas.

A Avaliação tem sido utilizada, muitas vezes, de forma reducionista, como se esta se limitasse apenas à coleta de dados. A Avaliação das aprendizagens está, hoje, associada à contagem numérica e classificatória, como se o aluno fosse um elemento quantitativo simples, uma simples quantidade que apenas necessitasse de ser contado e classificado e a aprendizagem, em si, não existisse. Afonso, (2010, p.), refere que:

“as políticas educativas de avaliação dos alunos, dos profissionais da educação e das escolas têm marcado o campo da educação com discursos muito díspares e contraditórios. (...) os métodos e os conteúdos da educação, bem como referências explícitas à competitividade das economias, à eficácia e eficiência dos sistemas educativos (...)”.

Pacheco (2011, p.) considera que “Os processos e práticas educativas e de formação estão cada vez mais integrados em agendas homogêneas”, tanto para o Ensino Básico e Secundário, como, também, para o superior, orientando, deste modo, a educação para um processo de decisão supranacional. Secunda, ainda, que o “pragmatismo educacional é reatualizado pela noção de competência, lançando novos olhares sobre o currículo, o conhecimento e a competitividade” (*Ibid.*, p.). Esta deve estar em consonância com as pedagogias ativas centradas nos alunos, onde a diferenciação curricular é entendida como um princípio global da organização curricular, com vista à resolução do fracasso. O assunto sobre o multiculturalismo, o cosmopolitismo, as NEE, a avaliação em contextos escolares preenche a agenda política, dos investigadores, dos professores, como, também, não deixa de preocupar a sociedade, em geral. Uma das versões mais radicais do cosmopolitismo é a tese cultural que sugere a criação de um modo de vida universal que se propõe a libertar os indivíduos do provincianismo, do nacionalismo e dos dogmas teológicos, (Popkewitz, 2009). Este autor defende a inserção das reformas educativas e as políticas de inclusão. (Thomas, 1994) considera que a escolarização acarreta de um duplo gesto: a inscrição de teses cosmopolitas sobre a criança como futuro cidadão e processos de abjeção, e o afastamento dos que constituem temores daquele futuro.

Todavia, apesar dos avanços significativos em termos legislativos e produção literária, nota-se que os índices de exclusão social no mundo tendem a aumentar, ou estão longe de satisfazer, na íntegra, aquilo que impede o progresso escolar, em todas as suas vertentes, da pessoa que se sabe diferente.

2.3.1. AFINAL O QUE É AVALIAR, TENDO EM CONTA AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?

Segundo Tyler (1949) a Avaliação é a comparação constante entre os resultados dos alunos (desempenho) e os objetivos previamente definidos. Tyler olha para a Avaliação como um trajeto

percorrido entre o planejado e o esperado. A preocupação de Tyler é de perceber se há uma aproximação ou distanciamento dos resultados esperados. Naturalmente, que depois haverá juízos de valores perante qualquer resultado obtido. Quando se verifica um espaçamento enorme entre o esperado e o resultado obtido, este é alvo de desconfiança, sustenta dúvidas, questionamentos do tipo “Porquê? Onde é que há problemas? Do lado do ensino ou da aprendizagem? Do aluno ou do professor? O que se pode e como deve fazer?”.

Não basta contentar-se com o resultado como se de algo normal se tratasse, ou se a culpa ou problema só possa vir de um único lado...e que é o mais fraco, o aluno. O professor também tem as suas fraquezas, sem ignorar outras condições que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Tyler estava preocupado com os índices de reprovações da sua geração. Somente dos 30% das crianças eram aprovadas, contra 70% que, supostamente, não aprendiam.

Na opinião de Frary, Cross e Weber (1993) a Avaliação deve considerar a habilidade do aluno, o seu esforço e o seu comportamento. Deve dar importância àquilo que os alunos sabem, segundo o princípio da positividade, que os instrumentos sejam diversificados, que a avaliação concorde com o currículo, e que as estratégias e as metodologias de ensino devam estar em coerência com as tarefas de aprendizagem e a de avaliação (Fernandes, 1993).

No entendimento de D´Ketele (1993) a Avaliação é vista no ângulo da verificação dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem, funcionando, deste modo, como guardião desse mesmo processo de ensino-aprendizagem, pois serve de sentinela para controlar os avanços e os retrocessos que surjam durante o processo de aprendizagem do aluno. Pois, a Avaliação serve para medir se o conhecimento adquirido é aplicável na vida real, avaliando o saber e o saber-fazer (Glaser, 1990).

Assim, pode-se perceber que a Avaliação, segundo (Cummings, 1990), pretende saber, não só, o que os alunos sabem, mas, também, se o seu desempenho é eficiente, como é que os alunos agem, quais as suas concepções, os seus valores e as suas atitudes.

Estes autores, comungam da mesma ideia (Scriven, 1967; Bloom, Hastings e Madaus 1971), ao afirmarem que a Avaliação ofereça todos os alunos a possibilidade de aprender com um ensino individualizado. Uma Avaliação, frequentemente, centrada sobre pequenos segmentos de matéria, sobre objetivos particulares e fazendo uma análise detalhada e em profundidade das aprendizagens.

A Avaliação é vista, desta maneira, sob uma visão global, ao constituir-se como um meio da promoção da inclusão, porque procura permanecer ao longo da aprendizagem; por ser educativa, uma vez que ela própria constitui uma atividade de aprendizagem; é dinâmica, porque fornece um *feedback* relativo aos objetivos pedagógicos específicos; discrimina, na medida em que identifica

problemas de aprendizagem e procura soluções; é particular, porque avalia pequenas partes homogêneas de matéria; é transparente, porque a todo o momento os alunos sabem o que se espera deles; é individualizada, porque respeita o ritmo de aprendizagem, e é exigente, com uma programação bem definida do currículo, segundo Viallet e Maisonneuve (1990). Cardinet (1993) ao colocar a Avaliação como elo de ligação entre o que o professor ensina e o que o aluno, evidentemente, aprende, considera-a como sendo um sistema de comunicação entre professores e alunos, através de um processo sistemático de recolha de informação.

Assim, pode-se aferir que a Avaliação, neste sentido, acompanha, permanentemente, todo o processo de ensino-aprendizagem, garantindo, fundamentalmente, a qualidade de ensino, contribuindo, desta feita, para o melhoramento da motivação e da autoestima dos alunos com NEE, pois, valoriza, com regularidade, os esforços, e a forma como são abordadas as tarefas e as estratégias de resolução de problemas.

A Avaliação, vista como um processo de verificação dos objetivos traçados – pode-se aferir que é o próprio processo de ensino-aprendizagem que surge a Avaliação, funcionando como um mecanismo de verificar se os objetivos pretendidos são efetivamente atingidos ou/não. Presume-se, também, que haja a retroalimentação do processo (Bloom, Hastings e Madaus (1971; Noizet e Caverni 1985).

Ferraz *et al.* (1994) consideram que, na Avaliação, os momentos e os intervenientes devem ser diversificados, porque as próprias situações de avaliação são múltiplas e as competências em análise são várias e complexas. Enquanto Stufflebeam (1985) atribui um papel importante à descrição do processo da Avaliação, ao assumir que é preciso, em primeiro lugar, identificar as necessidades educacionais, e só depois, elaborar Programas de Avaliação centrados no processo educativo, para que seja possível aperfeiçoar este processo. Para ele, a Avaliação é um processo racional que permite a recolha de informação para a tomada de decisão.

Enquanto Scriven (1967) diz que na Avaliação há uma descrição, apreciação e julgamento dos objetivos de ensino. Este autor foi o primeiro a definir os conceitos de Avaliação Formativa e Sumativa, que serão abordados mais adiante. Guba e Lincoln (1981) partilham a opinião de Scriven ao considerar a Avaliação como resultado de uma combinação entre uma descrição e um julgamento. Trata-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes, com o sentido de conduzir a uma tomada de decisão.

Perrenoud (1978, 1982) por seu lado considera que a Avaliação participa na gênese da desigualdade existente ao nível da aprendizagem e do êxito dos alunos. As práticas avaliativas de

referência normativa reproduzem as desigualdades sociais. Para Perrenoud (1984) todos os grupos sociais criam normas que ele designa por normas de excelência. Em toda e qualquer situação de ensino, as hierarquias de excelência estão sempre presentes, pelo simples facto de cada um estar continuamente exposto ao julgamento dos outros, concretamente, do professor e dos outros alunos. Este autor, em estudos no primeiro ciclo, verificou que os alunos já se observam e avaliam mutuamente, nascendo dessa comparação hierarquias que se estabelecem tanto mais rapidamente quanto as tarefas que se assemelham e são propostas nas mesmas condições.

2.3.2. EM DIREITOS HUMANOS SOMOS TODOS IGUAIS, MAS, NO ENSINO, DEVEMOS RESPEITAR A DIFERENÇA

Um dos maiores desafios da escola moderna é identificar e desenvolver as capacidades de alunos com NEE. A Avaliação Diagnóstica permite conhecer melhor esses alunos, identificando as suas Necessidades Especiais (NE), as suas motivações, os seus hábitos, os seus conhecimentos, os seus níveis de autoestima, as suas facilidades ou as suas dificuldades, em determinadas áreas, do saber ou do fazer. A Avaliação da aprendizagem pode, também, contribuir ativamente nesse sentido, de modo a incentivar esses alunos a aprenderem e a desenvolverem-se. A forma tradicional de avaliar não considera os seus limites e potencialidades, colocando-lhes dificuldades, para que fiquem retidos por não aprenderem, o que é injustificado, incoerente e inconstitucional.

Tendo em consideração que os alunos têm características diferentes, não deveriam ser tratados de forma igual. A escola atual deveria adotar um mecanismo que lhe permitisse incluir, de uma forma mais igualitária, todos os alunos num sistema de ensino-aprendizagem abrangente e melhor sucedido. Deveria, assim, tornar-se numa espécie de instituição multiculturalista, de todo, cosmopolita, e com a preocupação de incluir todos, mediante uma visão Global, Fernandes (1993). Ao dotar mecanismos de diferenciação do ensino, seria saudável optar, também, pelos mecanismos de diferenciação da avaliação, como forma de garantir que todos tenham uma oportunidade para alcançar o sucesso escolar.

É indispensável, também, tomar em consideração outro tipo de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e de valores, pelo que Lemos (1993) acrescenta que têm de passar a valorizar competências transversais de organização, de comunicação e de resolução de problemas.

O processo de ensino, ao passar a centrar-se no aluno, implica que diferentes métodos e técnicas de ensino comecem a ser mais utilizados, como trabalhos individuais e de grupo, de pesquisa

e de projetos e não só e outras tarefas de controlo sistemático, segundo o qual devem ser mais diversificadas.

Mas, para que seja possível uma avaliação alternativa, segundo Fernandes (1993) é necessário atribuir-se relevo àquilo que os alunos sabem, segundo o princípio da positividade, que os instrumentos sejam diversificados, que a avaliação concorde com o currículo, com as estratégias e as metodologias de ensino, devendo existir coerência entre as tarefas de aprendizagem e a avaliação, como fizemos menção, anteriormente, neste capítulo. A avaliação deve constituir uma base para planejar os estádios seguintes da aprendizagem, apresentar critérios claros e relevantes para o currículo os quais irão possibilitar o acesso a todos os alunos.

Perrenoud (1984) considera que no ensino baseado em competência já é diferente, não sendo possível uma abordagem por competência que não seja sensível à diferença, tendo em conta que, desde que os alunos são colocados em situação de aprendizagem refletem sobre os obstáculos encontrados. Daí que a diferenciação esteja ligada à individualização do ensino e à discussão da dimensão temporal da aprendizagem.

A organização curricular por competência obriga a repensar os dispositivos de educação e de formação, situando-os, preferencialmente, na resolução de problemas e na resposta de situações, razão que sustenta e que coincide com a mudança paradigmática do ensino para aprendizagem, e a pedagogia, por competência apela a uma pedagogia ativa, ligando o conhecimento à ação e privilegiando métodos e técnicas ligados ao aprender a fazer (Pacheco, 1995).

O sucesso deste ensino passa, necessariamente, pelo envolvimento dos professores competentes durante a sua formação inicial e contínua, fazendo a ligação da teoria à prática; porque segundo Perrenoud (2000, p.25) “as diferenças e as desigualdades extra-escolares-biológicas, psicológicas, económicas, sociais e culturais não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, a não ser ao sabor de um funcionamento particular do sistema de ensino, de sua maneira de tratar a diferença”

A Avaliação é um processo partilhado, “global, realizado por diferentes pessoas e em níveis sucessivos, dependendo de uma estrutura multifacetada que implica, entre outros aspetos, a perfilhação de uma noção de Avaliação e a consideração das suas dimensões” (Madaus, 1994; Pacheco, 1993; Figari, 1996).

Associamo-nos ao pensamento do Luckesi (2011) ao afirmar que a Avaliação das aprendizagens não é a tirana da prática educativa. A avaliação das aprendizagens, por ser avaliação, é

amorosa, inclusiva, dinâmica, construtiva; a avaliação inclui, traz para dentro. Os exames selecionam, excluem, marginalizam. “A avaliação é um ato amoroso”.

A Avaliação é inseparável do processo pedagógico, de tal forma que alguns o qualificam como processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Esta denominação é simpática e valiosa porque, segundo Lessard e Meirieu (2008) mostra que no centro do processo pedagógico existe a aprendizagem, e que o ensino e a Avaliação são dois requisitos essenciais para o cumprimento da aprendizagem. Os pesquisadores asseguram ainda que associar a Avaliação ao processo de ensino-aprendizagem permite mostrar, de maneira clara, que não se trata apenas de um processo com uma obrigação de meios, mas que é importante também que este processo conduza a resultados claramente identificáveis e mensuráveis (Gerard e Rogiers, 2011, p.144).

É, igualmente, reconhecível que os processos nucleares que ocorrem na sala de aula – Ensinar-Aprender-avaliar se desenvolvem melhor quando articulados de forma que, tanto quanto possível, todos os alunos possam aprender com mais significado e maior profundidade. No dizer de Black e William (1998), os alunos com dificuldades são os que mais beneficiam desta abordagem. Porém, Fernandes (2011, p.139) considera que apesar das suas comprovadas relações com a melhoria significativa das aprendizagens, esta recomendação, de tão largo alcance, está longe de estar disseminada e consolidada nas salas de aula. Alves (2004, p.14) por sua vez admite que, o fato deve-se à falta de formação dos professores nesta área, e a inclusão de novos domínios e comportamentos na Avaliação, que deveria fornecer os meios necessários aos professores para avaliar sobre tudo ao nível de avaliação de carácter essencialmente formativo e formador, para o qual não podemos contar com o metro nem o cronómetro.

Diversificar e diferenciar os processos de ensino-aprendizagem (metodologias, interação pedagógica, formas de agrupamento, organização do espaço e do tempo, materiais... é o caminho imprescindível para poder promover o desenvolvimento de competências, o que requer, também, diversificar os contextos e as formas de avaliação.

O grande desafio da avaliação da aprendizagem é mudar a visão de que a avaliação deve colocar o aluno à prova; é colocar em prática a conceção de que a avaliação é um meio de auxílio para a promoção do aluno ao próximo nível. Afinal, a Avaliação deve ter como finalidade a orientação da aprendizagem, a autonomia dos alunos em relação à própria avaliação e a verificação das competências adquiridas.

Fernandes (2011 p. 33) admite a hipótese da construção teórica como uma condição para apoiar e orientar as práticas escolares que ocorrem na sala de aula. No dizer dos autores (Berlak,

1992; Black e William, 2006; Bonnio, 1991; De Ketele, 2001; Gipps, 1994) enaltece-se a discussão no âmbito da predominância na sala de aula. Hoje, o conceito de Avaliação devia ser sofisticado, denso e complexo (Allal, 1979; Albrecht, 1991; Cardinet, 1991; Ademo, 1996; Dwyer, 1998; Figari, 1996; Hadji, 1992; Harlen, 2006; Torrance e William, 2006). Todavia, apesar de tantos esforços que têm vindo a serem realizados, reconhece-se que a construção teórica no domínio da avaliação realizada na sala de aula (Avaliação Formativa) está aquém do que parece ser desejado (Black e William, 2006).

Entretanto, Jacques Tardif e Bruno Dubois (2011, 173) defendem que a “coerência entre as práticas de formação constitui uma meta – uma característica – de todos os programas de formação, independentemente da natureza de ensino”. Alves e Figueiredo (2011, p.270) apontam que a avaliação deve unir os professores com o objetivo de melhorar o ensino e de potenciar o desenvolvimento profissional.

Fernandes (2011) sustenta ainda que a dificuldade de construir uma teoria de Avaliação Formativa está relacionada com cinco áreas problemáticas, a saber:

- I. Há um número significativo de disciplinas que interferem na construção de uma teoria da avaliação formativa, a título de exemplo (Psicologia, Sociologia, Filosofia, Teorias da Comunicação). O mesmo se passa com as Teorias de Aprendizagem e do Currículo. Tornando-se difícil integrar todos os contributos num todo consistente e com sentido real.
- II. A investigação neste domínio é recente, sendo necessário tempo para que a teoria vá enriquecendo e consolidado, através de uma interação com as realidades educativas.
- III. A diversidade de perspetivas sustentadas pelos investigadores nomeadamente: as de naturezas ontológicas, epistemológicas, metodológicas e ideológicas. Para Fernandes (*Ibid.*, p.4) seria razoável considerar, pelo menos, três posições para construção de uma teoria de avaliação formativa: **Primeira Posição:** Os que defendem que a construção teórica não é prioritária porque a sua relação com as práticas de avaliação será sempre muito limitada e porque se pode avaliar bem sem necessidade de qualquer teoria; **Segunda Posição:** Os que consideram ser difícil construir uma teoria de avaliação no domínio das aprendizagens sem uma sólida teoria mais geral da avaliação em educação; **Terceira Posição:** Os que não aceitam qualquer teoria da avaliação argumentando que ela seria mais um elemento de controlo e de manipulação dos professores e dos alunos. Limitando

assim a sua livre iniciativa, a sua autonomia e o seu espaço de liberdade pedagógica.

- IV. A dificuldade em conjugar as perspectivas dos investigadores francófonos que, em geral, são de natureza mais sócio cognitiva, com as dos investigadores anglo-saxónicos, geralmente, de natureza mais sociocultural, e, ainda, a dificuldade em ter em conta perspectivas de autores de outras tradições pedagógicas tais como as escandinavas e as ibero-americanas (Silva e Hoffmann, 2006; Moos e Skov, 2005; Vasconcelos, 2005; Voogt e Kasurinem, 2005).
- V. O fato das políticas educativas investirem claramente mais nas avaliações externas do que nas avaliações internas, particularmente as que ocorrem dentro da sala de aula. Neste sentido, pode ser mais atrativo e estimulante investir nas teorias relacionadas com a conceção e o desenvolvimento das avaliações sumativas externas, pois segundo Alves e Machado, (2008, p.100), uma avaliação exclusivamente externa será, fundamentalmente, baseada na “medida” das performances, no “controlo” nas comparações entre prestações oferecidas pelas diversas escolas, pervertendo a sua autonomia, não estando ao serviço da mudança das práticas e do alargamento das competências profissionais, mas favorecendo as regulações mais próximas das lógicas de mercado, ou manipulando os indicadores para encobrir os problemas.

Mesmo assim, Fernandes (*Ibid.*, p.4) não olha para a teoria da avaliação, para as aprendizagens, como uma solução mágica que virá resolver todos os problemas, mas como um ponto de partida para apoiar o trabalho dos professores e de investigadores, contribuindo para o discernimento concetual, num domínio em que proliferam várias ambiguidades e conceções erróneas a destacar: a avaliação sumativa é objetiva e a Avaliação Formativa é subjetiva; a avaliação sumativa tem de ser sempre quantitativa e a avaliação formativa qualitativa; a avaliação sumativa é rigorosa e a avaliação formativa não é.

Para melhorar as práticas de avaliação formativa na sala de aula, no entender de Fernandes (*Ibid.*, p.5) implicaria que o seu significado seja claro para os professores e investigadores, tanto que as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem são estreitas e complexas.

Para Fernandes (*Ibid.*, p.5) o objetivo da teoria da Avaliação deverá ser o de ajudar a compreender, profundamente, as questões críticas relacionadas com a Avaliação que se faz na sala de aula, tais como:

- ❖ A natureza das práticas da Avaliação Formativa;
- ❖ As relações entre a Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa;
- ❖ As relações entre as práticas de ensino e avaliação dos professores e a avaliação externa;
- ❖ As relações entre a Avaliação Formativa e as aprendizagens dos alunos,
- ❖ A credibilidade e a qualidade das avaliações;
- ❖ Os processos de classificação;
- ❖ A análise dos resultados dos alunos,
- ❖ A participação dos alunos no processo de avaliação.
- ❖ A contribuição dos pais e dos encarregados de educação na avaliação dos alunos.

Com a diversidade de alunos com que a nova escola se depara hoje, fica mais que claro a necessidade da construção de uma teoria de avaliação que pode deliberar com mais clareza e profundidade, os critérios de uma avaliação de aprendizagem, virada para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, em benefício, não somente para alunos com NEE, como, também, para a educação para Todos.

Fernandes (2011) acredita que com as práticas de ensino e de avaliação, ao articularem com a aprendizagem, a Avaliação e o ensino podem resultar, em uma boa medida, no domínio do chamado paradigma da transmissão. Esta articulação requer uma profunda reconfiguração e reinvenção da vida pedagógica da sala de aula e das escolas, tendo em conta que estamos a viver a era da inclusão escolar, do multiculturalismo.

“O paradigma de transmissão que pressupõe um professor - funcionário ou professor- burocrático a dizer o currículo e um aluno a tentar seguir o que é dito”, tem de dar lugar ao “paradigma da interação social, da comunicação e da atividade individual e coletiva”. (Ibid., p, 6). Os professores têm de apostar na seleção e na utilização criteriosa de uma diversidade de tarefas (artefactos culturais) e têm de promover e facilitar a comunicação a todos os níveis; enquanto os alunos têm de participar ativamente nestes e noutros processos que os ajudam a aprender.

Como se pode notar, não se trata de nenhuma novidade no ensino, mas, como se deve imaginar, é muito fácil o professor escrever no plano de aula, mas é mais difícil de concretizar, pois exige uma sofisticada preparação profissional e a mobilização, a integração e a utilização de uma diversificada teia de conhecimentos e de capacidades.

Os alunos, certamente, podem, invariavelmente, resistir a esse tipo de participação e os professores, que tenham dificuldades em vencer essa resistência, acabam por assumir, integralmente, o chamado modelo tradicional – quer dizer o currículo e pouco mais.

A compreensão, na profundidade, das relações entre a aprendizagem, da Avaliação e do ensino é imprescindível ser estudada neste contexto. Como unidades de análise, a sala de aula, e não apenas o professor, os seus pensamentos, as suas práticas, Fernandes (*Ibid.*).

Esta ideia é sustentada pela teoria de atividade, Miettinen e Punamaki (1999) e tem sido sugerida pela possibilidade de investigar as mudanças que ocorrem nas práticas de Avaliação e de ensino dos professores, Blacke e William (2006) ao considerar a sala de aula como um sistema de atividade, que pode obter uma visão mais holística e integrada da multiplicidade de relações existentes entre os elementos mediadores que a integram (alunos, professores, artefactos, regras). De Ketele (2008, p.116) fundamenta que as práticas centradas nas atividades privilegiam as aplicações que tornam ativos os alunos e lhes permitem explorar os conhecimentos teóricos do campo disciplinar. Enquanto a pedagogia centrada na atividade é mais motivadora para o aluno na medida em que recebe bastantes reforços positivos suficientes graças ao sucesso das tarefas realizadas.

No entanto, sobre as práticas centradas no conteúdo, as investigações mostram que cerca de 95% das questões de avaliação são de ordem do saber repetir ou saber fazer o que foi dito ou o que foi feito aquando da aprendizagem. Na concepção desta aprendizagem, a transferência é quase nula: só o que está muito próximo do que foi dito ou feito pode ser bem aprendido. Estamos perante uma “pedagogia de acumulação de conhecimentos justapostos, uma pedagogia de gaveta”, pois abrimos e fechamos as gavetas dos conteúdos-matéria. Portanto, o oposto de uma pedagogia de interação (D’ Ketele, 1986).

A avaliação das aprendizagens dos alunos é uma componente fundamental da educação e dos processos escolares de ensino-aprendizagem, e cujos esforços para melhorar a educação exigem, necessariamente, a melhoria das práticas de Avaliação.

A Avaliação não é uma tarefa exclusiva dos professores. Ela pode trazer muitas vantagens ao ser feita com os alunos, com os pais, com outros professores, com os serviços de apoio educativo. Neste sentido, a Avaliação deve ser entendida como uma negociação entre participantes com responsabilidades particulares definidas, resultando de um diálogo entre os intervenientes. Desta feita, facilita regular o funcionamento do próprio sistema educativo.

A Avaliação das necessidades especiais das crianças e jovens que frequentam as escolas regulares é um processo de grande complexidade que envolve diferentes dimensões, não se devendo

centrar exclusivamente nos problemas dos alunos como, também, em todos os fatos que lhes são extrínsecos, e que podem constituir causa primária das suas dificuldades.

Para crianças com NEE, cada caso é um caso. O professor da turma deve ser flexível e conhecer, o quanto antes, as particularidades dos seus alunos. Mediante este diagnóstico, e com o apoio da equipa multidisciplinar ou especialistas numa determinada área (geralmente psicólogo, médico, terapeuta, professor especializado, etc.) identificam uma modalidade que vai de acordo com as características de cada criança.

A avaliação só pode acontecer após um diagnóstico das necessidades educativas específicas, feito pelos próprios professores e se afigurar necessária uma programação individualizada.

Na Avaliação, aliás, em qualquer processo de ensino-aprendizagem, as crianças deviam responder sem serem confrontadas com a ameaça de uma classificação, sem as levar a atingir níveis de stress e ansiedade associados a essas situações, pois estes podem prejudicar a revelação das suas reais capacidades, minando a confiança necessária dos alunos e o clima de intimidade necessário que deve haver, para que o aluno se abra, mostre as suas dificuldades, aceite errar, evitando-se, assim, estratégias de ocultação das suas dificuldades.

A função da Avaliação das aprendizagens, neste sentido, é garantir o sucesso em qualquer domínio da atividade. A Avaliação funciona como uma parceira, um indicador que nos ajuda na busca do sucesso. Ela diagnostica para sinalizar o (in) sucesso escolar; para pesquisar a qualidade do resultado, cabendo, a quem de direito, aceitar ou não o resultado obtido, e, em função desse resultado, tomar uma atitude. Se os profissionais da educação conseguissem trabalhar no sentido de combinarmos três pilares da gestão educacional: avaliar; planificar; executar, possivelmente, não nos depararíamos com os problemas alarmantes do insucesso escolar, que sempre têm surgido.

De qualquer modo, a Avaliação, como processo que contribui para a investigação constante da prática pedagógica do professor deve ser sempre modificada e aperfeiçoada, a partir dos resultados obtidos, não sendo esta uma tarefa simples de se conseguir.

Cumprir, verdadeiramente, a função da Avaliação escolar só será possível quando tivermos professores dispostos a aceitar novos desafios, capazes de identificar os possíveis erros e repensar a sua planificação e as diversas atividades a desenvolver em sala de aula, e que considerem os seus alunos como uma espécie de parceiros, principalmente, aqueles que não se deixam encaixar no modelo de escola que reduz o saber à capacidade de identificar respostas previamente definidas como certas ou erradas, simplesmente.

Será possível realizar a Avaliação escolar se as políticas educativas dos governos dos países em desenvolvimento tomarem como prioridade a educação, e esta for entendida como uma outra forma de libertar os seus povos da cegueira de todo um sistema que os impede de progredir.

A Avaliação da aprendizagem de alunos com NEE constitui uma ação abrangente, com a extensão da responsabilidade a todos os intervenientes da prática pedagógica. São necessárias, ainda, modificações no sentido de tornar a avaliação promotora de uma aprendizagem inclusiva, em vez de ameaçadora e excludente. Uma avaliação a serviço da aprendizagem permite subsidiar o processo decisório em favor de intervenções pedagógicas diversificadas, com base nas necessidades dos alunos.

A presença de alunos com NEE em sala de aula é um fator determinante para o redimensionamento das práticas avaliativas, especialmente quando as suas limitações são muito específicas, como no caso de alunos surdos, cegos, com problemas motores, com problemas intelectuais e problemas comportamentais, só para citarmos alguns casos.

A distribuição do espaço físico e a disposição do mobiliário, a organização do tempo e a divisão de grupos de trabalho, a planificação das atividades de ensino-aprendizagem e dos recursos materiais e humanos devem considerar, sem dúvida, a participação destes alunos e, assim, procurar contribuir para o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

A escola precisa de saber acolher e de procurar cumprir sua missão de educar os alunos com NEE, adaptando-se às suas peculiaridades, nomeadamente, no campo da aprendizagem. Assim, só desta forma, a Avaliação poderá e tornar-se-á inclusiva, na medida em que, ao invés de se centrar nas limitações dos alunos, direcionar-se-á para o atendimento de suas necessidades e, conseqüentemente poderá levar a uma participação mais ativa de toda a comunidade escolar, nesse sentido.

Como referimos, a inclusão de crianças com NEE, no ensino, implica muito mais do que colocar simplesmente o aluno numa escola regular. Trata-se de um processo em que as crianças têm oportunidade para se desenvolverem e progredirem em termos educativos para uma autonomia mais económica e social. A inclusão é, igualmente, um processo em que as próprias escolas necessitam de mudar e de desenvolver, com o objetivo de proporcionar, no máximo, um ensino de nível mais elevado a todos os alunos.

Segundo Mota (2014) a educação inclusiva constitui um processo de mudança estrutural, envolvendo a flexibilização curricular, acesso às estruturas e aos equipamentos adequados, mecanismos de comunicação oral e de escrita eficazes. Estas mudanças radicais do papel da escola devem ser acompanhadas pelas instituições de formação de professores, pois exigem do professor, numa sala de aula inclusiva, o saber implementar estratégias pedagógicas diferentes e mais

diversificadas, que proporcionem aos alunos uma melhor forma de aprender, evitando-se, assim, o desperdício do potencial humano que caracteriza, hoje, as sociedades contemporâneas. Para além da dimensão cognitiva, deve-se almejar, ambicionar alcançar a totalidade do sujeito, propiciando-se-lhe as condições ideais para o seu crescimento e uma melhoria da sua qualidade de vida, como pessoa.

2.3.3. PRESSUPOSTOS PARA UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA ABRANGENTE E SIGNIFICATIVA

Dois autores conceituados em currículo e avaliação discutem novos pressupostos da avaliação formativa, colocando, sobre a mesa três vantagens em paralelo. No olhar de Pacheco (1994) a avaliação formativa deve levar em consideração três aspetos: **(1)** A diferenciação do ensino – porque ao analisar os resultados de aprendizagem dos alunos, esta deve ser feita numa perspetiva do tempo real efetivo, o qual os alunos se dispõem para estudar um determinado conteúdo, visto que a maioria é capaz de obter os objetivos mínimos; **(2)** A compensação educativa – para o autor, esta é uma forma de aproximar alunos da norma de excelência que a própria escola estabelece pelos objetivos curriculares e pelos objetivos mínimos de cada disciplina. A sua concretização faz-se através de medidas de apoio educativo que proporcionem ao aluno a individualização e a melhoria da sua aprendizagem; **(3)** Nova conceção de ensino-aprendizagem, entende-se que o ensino seja visto menos como uma forma de transmissão, e mais como uma forma de orientação; que a aprendizagem seja menos uma aquisição e mais um desenvolvimento significativo, com a participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento.

Enquanto Fernandes (2004) identifica três razões para a mudança da avaliação, nomeadamente:

(I) Primeira razão: Aprendizagem – (a) os resultados da investigação no campo das ciências cognitivas mostram que os processos de aprendizagem não são lineares, antes se desenvolvem em múltiplas direções e a ritmos que não obedecem propriamente a padrões regulares; (b) Os processos complexos de pensamento não se iniciam para todos os alunos, logo no começo da escolaridade, exigindo, deste modo, um conjunto de fatores básicos a serem observados no ensino-aprendizagem; (c) As pessoas de todas as idades e de todos os níveis de competências utilizam, reconstróem e integram conceitos de diferentes graus de complexidade; (d) Há uma grande variedade nas formas e ritmos com que as pessoas aprendem, nas capacidades de atenção e de memória que podem utilizar nos seus diferentes desempenhos, e na aprendizagem de conceitos e, ainda, nas formas que utilizam para comunicar os significados pessoais que atribuem ao que vão aprendendo. Assim, pode-se concluir que:

- ✓ Avaliar o desempenho dos alunos em tarefas rotineiras ou conhecimentos que pouco mais exigem do que a sua memorização será insuficiente.
- ✓ A avaliação tem de abranger processos complexos de pensamento;
 - ✚ Tem de contribuir para motivar os alunos para a resolução de problemas;
 - ✚ Tem de contribuir para que os aspetos de natureza sócio-afetiva sejam devidamente valorizados;
 - ✚ Tem de se centrar mais nas estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos.

(II) **Segunda razão: Currículo** – a globalização trouxe mudanças rápidas e profundas à vida das pessoas e dos países. Hoje, a imprevisibilidade e a interdependência económica, política e social são características marcantes nas sociedades atuais. Os jovens de hoje têm de estar habilitados com um conjunto de saberes, capacidades e atitudes que lhes permitam viver inseridos neste tipo de sociedades. Nestas circunstâncias, e na tentativa de adaptar os sistemas educativos às novas dinâmicas, os governos têm procurado imprimir um ritmo reformista no sentido de *introduzir alterações curriculares, mais ou menos profundas, pela diversificação e pela flexibilização dos modelos educativos e formativos, numa aposta à educação e na formação ao longo da vida (Ibid.)*. Todavia, os currículos de hoje são muitíssimo mais exigentes do que há trinta anos atrás, quer na diversidade e na profundidade que se exigem, quer na complexidade das tarefas que se propõem para os alunos, quer, ainda, na preocupação explícita com a integração, a relação e a mobilização de conhecimentos e aprendizagem que, tanto quanto possível, se devem desenvolver em contextos com real significados para os alunos. Curiosamente “*as reformas têm falhado porque a avaliação permanece praticamente imutável*”.

(III) **Terceira razão: Democracia** – o acesso de todas as crianças e jovens ao bem da educação é uma conquista das sociedades democráticas. Contudo, em última análise, a consolidação e o desenvolvimento das democracias depende do que formos capazes de fazer nos domínios da educação, da ciência e da cultura. De uma forma geral, tudo o resto poderá ser uma consequência do investimento que fizermos naqueles domínios da atividade humana.

Os dois autores, já mencionados (Pacheco, 1999; Fernandes, 2004) mostram, claramente, a necessidade de uma avaliação de aprendizagem virada para a inclusão de todos os alunos, independentemente da diversidade de alunos que possam constituir as escolas regulares. Ela abre espaço para a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades e habilidades para todos. Cria espaço para a formação e/ou capacitação de professores. Incentiva o trabalho em equipa entre professores e os trabalhos individuais e em grupos entre alunos.

2.4. A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS PODE SER UM MEIO, OU NÃO, DE PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR?

A necessidade de mudar e/ou melhorar as formas de avaliação das aprendizagens dos alunos deve ser impulsionada pela diversidade, pela globalização, pela democratização e pela internacionalização dos sistemas educativos, dentro da perspectiva de garantir a Educação para Todos, e uma melhor, do que até agora, sucedida inserção, posterior, das crianças com NEE na sociedade.

A forma como é implementada a Avaliação, pode ativar ou inibir os processos cognitivos que constituem a base para a aquisição do conhecimento e a resolução de tarefas escolares, com sucesso. Os motivos podem constituir alavancas importantes para superar obstáculos ou serem, eles mesmos, mais um obstáculo a superar; podem ajudar os alunos a estudar e a compreender melhor as suas limitações e potencialidades ou, simplesmente, desinteressá-los. A Avaliação pode e deve ter um papel relevante no desenvolvimento das aprendizagens complexas, no desenvolvimento moral e sócio afetivo dos alunos. A Avaliação pode segregar ou pode incluir alunos. A avaliação pode melhorar a autoestima dos alunos, como pode piorá-la ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-la. Como pode, também, orientar o percurso escolar dos alunos ou afastá-los de qualquer percurso.

Para Alcará e Guimarães (2007) a motivação dos alunos é um importante desafio e tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino-aprendizagem. Para estes autores, um aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, envolve-se diretamente na sua aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela sempre uma nova disposição para novos desafios. Neste sentido, a motivação do aluno é uma variável relevante do processo ensino-aprendizagem, na medida em que o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, o contexto familiar e a condição socioeconómica, entre outros.

Na opinião de Fromm (1987, p. 112) "os motivos ativam e despertam o organismo, dirigem-no para um alvo em particular e mantêm o organismo em ação. A motivação é um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa". Para Garrido (1990) a motivação é um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do sujeito e que o impulsiona a uma ação. Segundo Balancho e Coelho (1996, p.17) a motivação é "tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta".

Estudos revelam que motivação já não é a única pré-condição para a aprendizagem. É possível observar uma reciprocidade, uma vez que a motivação pode interferir na aprendizagem e no desempenho, como também a aprendizagem pode produzir um efeito na motivação (Mitchell, 1992; Pfromm, 1987; Schunk, 1991). O ser humano nasce com a tendência para aprender, necessitando de estímulos externos e internos, para aprendizagem (Brophy, 1999). Na maioria dos casos, a aprendizagem dá-se no meio social e temporal em que o indivíduo convive, sendo a sua conduta, normalmente, alterada por esses fatores.

Para Rego (2000, p. 59) as características humanas proporcionam a concepção do desenvolvimento como processo. “O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios contínuos de reorganizações por parte do “indivíduo”. O desenvolvimento individual ocorre num ambiente social determinado de relações com o outro, em diversas esferas e níveis de atividade humana, isso condiciona o processo de construção do ser psicológico individual.

Concluindo Vygotsky (1991) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, onde considera que a criança, em cada momento de seu desenvolvimento, tem um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial. O Desenvolvimento Proximal é a capacidade que a criança tem de realizar tarefas de forma independente. Enquanto, o nível de desenvolvimento potencial será a capacidade que ela tem de realizar tarefas com a ajuda do professor ou de amigos mais capazes ou desenvolvidos. Quer isto dizer, que há tarefas que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas será capaz de as realizar se alguém lhe der instruções, fazer uma demonstração, lhe fornecer pistas, ou lhe der alguma orientação durante esse processo. A zona de Desenvolvimento Proximal refere-se ao caminho que o aluno percorre para executar as tarefas que são do seu domínio, precisando da ajuda do professor para as realizar corretamente, e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas ao seu nível de desenvolvimento real. Vygotsky denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente como nível de desenvolvimento real. Para ele, o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se as etapas já alcançadas e conquistadas pela criança.

As implicações que a zona do Desenvolvimento Proximal tem para o processo de escola são imensas. Vygotsky defende que a aprendizagem precede e condiciona o desenvolvimento cognitivo. A zona do Desenvolvimento Proximal é uma verdadeira janela de oportunidades para a aprendizagem, bastando que o professor coloque em práticas as suas tarefas de ensino-aprendizagem. Para além das ferramentas, o professor deve assumir-se como mediador entre a criança e os objetos e entre a

criança e os pares. Se o professor propõe tarefas que estão para além da zona de Desenvolvimento Proximal, é quase certo que a criança não vai entender a tarefa, não vai ser capaz de a realizar ou vai concretizá-la incorretamente. Mediadores são, também, os pares que se revelam mais capazes.

Nesse sentido, a criação de grupos de aprendizagem colaborativa, com crianças em diferentes níveis de aprendizagem, embora próximas na sua capacidade para a realização das tarefas, constitui uma outra estratégia de mediação importante.

As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança, em determinado momento de sua vida, são aquelas já bem estabelecidas naquele momento, resultantes de processos de desenvolvimento já completados e consolidados. O processo de ensino-aprendizagem é construído, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança.

Vygotsky (1991) elucida que o pensamento propriamente dito é produto da motivação, isto é, dos nossos desejos, necessidades e interesses. Para Vygotsky (1991) a escola deve concentrar esforços na motivação dos alunos, o que estimula e ativa os recursos cognitivos. A motivação deve ser vista como um promotor no processo da aprendizagem.

É tarefa do professor vigiar o grau de assimilação dos seus alunos, analisando, permanentemente, o grau de avanços e retrocessos assinalados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Em função disso dar o *feedback* necessário e as orientações claras, para superação das inquietações, a fim de alcançar as metas estabelecidas na planificação (Rosário, 2002).

O ensino só tem sentido quando interfere na aprendizagem; daí, a necessidade de conhecer as práticas pedagógicas dos professores e de avaliar como é que o aluno aprende (Paiva, 2008). Desta forma, o aluno estará focalizado no aprender a pensar, a sentir e a agir.

A motivação, no contexto escolar, é avaliada como um elemento essencial para a qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um aluno motivado revela-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, insistindo em tarefas desafiadoras, esforçando-se com estratégias apropriadas e procurando desenvolver novas capacidades de compreensão e de domínio. Demonstra entusiasmo na execução das tarefas, brio no seu desempenho e nos resultados alcançados. Apostar na criação de condições motivadoras na escola pode ser o pilar fundamental para a ação de aprender.

2.4.1. MODALIDADES DA AVALIAÇÃO

A Avaliação está presente em todos os domínios da atividade humana. O "julgar", o "comparar", isto é, "o avaliar" faz parte do nosso quotidiano, Dalben (2005) seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão

organizada e sistemática que define a tomada de decisões. Como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação, no contexto escolar, realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos que, por sua vez, refletem valores e normas sociais intrínsecas. A Avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico: ela inicia-o, permeia todo o processo e conclui-o. A Avaliação está estritamente ligada à Natureza do Conhecimento e, uma vez reconhecida essa Natureza a Avaliação deverá ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a sua coerência epistemológica. Avaliação não é apenas uma prática escolar, uma atividade neutra ou meramente técnica, mas, uma atividade direcionada, que traduzem a Prática Pedagógica. Na sua condição de avaliador, o professor atribui sentidos e significados à avaliação escolar.

Existem, pois, vários tipos de Avaliação, a partir dos quais o professor consegue observar o desenvolvimento do seu aluno. Neste estudo pretende destacar três principais modalidades:

- ❖ A Avaliação Diagnóstica visa observar a presença ou ausência do conhecimento e de habilidades, inclusive detetar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem, permitindo, assim, averiguar as causas de dificuldades repetidas de aprendizagem.
- ❖ Normalmente, se faz quando o aluno chega à escola, em geral, no início do ano letivo, durante as primeiras semanas de aulas, para observar e conhecer as suas principais características do aluno; os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, as suas particularidades e os seus ritmos de aprendizagem.
- ❖ Este levantamento permite ao professor da turma, organizar a sua planificação, preparar os seus materiais didáticos, planificar o tempo necessário a dedicar para determinados alunos, em função das suas necessidades reveladas nessa Avaliação Diagnóstica.
- ❖ O papel da avaliação é diagnosticar a situação do conhecimento existente à partida e que o aluno traz consigo, com a finalidade de subsidiar uma tomada de decisões estratégicas para uma melhoria da qualidade do desempenho desse aluno.
- ❖ A Avaliação Diagnóstica pode ser feita de diversas formas: através de entrevistas aos alunos; os ex-professores, aos pais e/ou encarregados de educação; com o recurso a exercícios ou simulações para identificar os colegas ou outras companhias com quem o aluno se relaciona melhor; através de consulta ao seu histórico pessoal/fichas de anotações da vida escolar do aluno; através de questionários, perguntas e conversas feitos e/ou tidas com os alunos. Também podem usar-se alguns testes-padrão (tipo

testes resposta rápida; testes de ritmo de leitura e testes que abordem o nível de conhecimento de línguas).

- ❖ Avaliação Formativa tem como propósito informar ao professor e ao aluno sobre os resultados da interação do ensino-aprendizagem, durante as atividades escolares. Informar, também, o aluno e o encarregado de educação dos êxitos conseguidos e das dificuldades encontradas. Ajudar o aluno a aprender mais e melhor.
- ❖ Regular e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de Avaliação, possibilita a reformulação das atividades e permite assegurar o alcance dos objetivos traçados. Sendo da responsabilidade dos professores, requer a cooperação de todos os intervenientes no processo educativo. Tem o nome de Avaliação formativa, pois indica como os alunos estão em direção aos objetivos definidos pelo ensino a priori. É contínua e sistemática e traduz-se de forma descritiva e qualitativa. A Avaliação formativa é realizada na base de observação dos cadernos, na correção do TPC, em fazer e receber perguntas, observar o desempenho dos alunos nas diversas atividades da turma, na correção de resumos, em rever, em melhorar, em reformular, em adequar o ensino, para que o aluno atinja os objetivos da aprendizagem pretendido.

É com a Avaliação formativa que o professor deve preocupar-se no sentido de promover o crescimento académico dos seus alunos.

- A Avaliação Sumativa consiste num balanço do que o aluno aprendeu, tendo por referência os objetivos fixados para este nível de ensino, para os cursos e para as disciplinas que os integram. Esta destina-se a informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o percurso escolar realizado pelo aluno. A classificação final é a obtida nos finais de cada Trimestre letivo e deve ter em linha de conta todo o percurso escolar realizado pelo aluno ao longo de todo o ano. Tem a função de classificar os alunos no final de cada unidade, semestre ou ano letivo, segundo os níveis de aproveitamento apresentados.

No contexto escolar, avaliar não é somente atribuir uma nota a um aluno e através dessa única classificação, tirada numa prova, determinar a classificação do aluno. Avaliar é bem mais do que isso. A avaliação deve ser um instrumento no qual se possa identificar e analisar a evolução, o rendimento e as modificações do aluno, confirmando a construção do seu conhecimento. Não deve ser usada apenas para dar satisfação aos pais do que foi aprendido, ou não, pelo aluno. A aferição de notas aos alunos, na maioria das vezes, serve, apenas, para classificar os alunos em “aprovados” ou “reprovados”, e não para medir o seu nível de desenvolvimento alcançado numa determinada fase.

2.4.2. A RELAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS COM

NEE:

TIPOS E ESTRATÉGIAS DE ATENDIMENTO NA SALA DE AULA

A aprendizagem e as modalidades de avaliação têm uma relação recíproca para com qualquer aluno e, em especial, para com aqueles que apresentam necessidades especiais de várias ordens. A avaliação e aprendizagem são regidas pelo princípio do bem! A avaliação é um ato amoroso (Luckesi, 2005). Para Luckesi a avaliação é processual e dinâmica, na medida em que busca meios de aprender para o próprio desenvolvimento. A avaliação é inclusiva. E sendo inclusiva é, antes de tudo, um ato democrático, como fizemos questão de referir no capítulo anterior.

A avaliação está ao serviço da obtenção do melhor resultado possível, implicando a disposição do professor em aceitar a criança como ela é, trabalhar com ela obedecendo os seus ritmos e particularidades. A disposição para acolher a criança diferente é, pois, o ponto de partida para qualquer prática de ensino e avaliação com sucesso.

É preciso lembrar que cada criança reage diferentemente um do outro diante da construção do conhecimento. Nesse sentido, é preciso diversificar mais as atividades de ensino e de avaliação e explorar mais os trabalhos individuais, em grupo, aos pares, para que os alunos de acordo com os seus ritmos, possam contribuir uns com os outros o significado da aprendizagem. Exigir que toda a criança se desenvolva de igual modo como os outros é bom, mas é preciso respeitar o desenvolvimento individual.

A questão das crianças com NEE situa-se no campo mais vasto da exclusão escolar. Esta problemática resulta do fato de muitas crianças não conseguirem acompanhar a escola de acordo com um padrão que foi, ou que é suposto que todas alcancem.

Na escola “tradicional” o que marca o ritmo das aprendizagens é o ensino (as lições) do professor. As crianças que não conseguem acomodar o estilo e o processo de aprendizagem ao caminho do professor eram excluídas desse percurso. Eram os chamados alunos “atrasados ou burros”. O que significa que a incapacidade do aluno para assimilar a matéria é analisada apenas num único ângulo do “aluno”. Não se colocando a hipótese de que o professor pode utilizar estratégias que não conduzam à fácil compreensão dos conteúdos, ideia contestada por Stoer (2002, p.581) ao afirmar que “aprendizagem sem performance é um vazio absoluto”.

A história da educação inclusiva revela que, durante muito tempo, os cuidados prestados às pessoas com deficiência tinham lugar nas suas próprias casas ou em instituições asilares e/ou hospitalares de carácter segregador e assistencial. O pensamento que se tinha, nessa altura é

resultante da convicção de que as pessoas com deficiência são indivíduos “especiais”, incapazes de conviver, aprender ou mesmo partilhar espaços comuns com o resto da sociedade.

As pessoas com deficiência eram vistos como seres estranhos, que convinha afastar-se da vida coletiva. O mínimo que se podia fazer para com este grupo de pessoas era simplesmente uma assistência do tipo médica. Neste sentido as instituições que lhes eram destinadas prefiguravam-se como lugares que a sociedade julgava adequados para as esconder.

Foi assim, que o conceito de educação especial referindo crianças e jovens com dificuldades, em consequência da deficiência, deu origem ao conceito mais vasto de NEE, que não se circunscreve a essas circunstâncias, antes alarga-se a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem, como sustenta Coreia (2013, p. 43) ao designar necessidades especiais como “um conjunto de fatores, de riscos ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo na aprendizagem, académica e sócio emocional.”

Bairrão (1998, p. 109) partilha a mesma ideia considerando que as crianças com NEE exigem “recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se refletem numa ou mais áreas de aprendizagem.”

É neste contexto que surge pela primeira vez “o termo Necessidades Educativas Especiais”, no relatório Warnock, em 1978, considerando que “uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial”, que mais tarde serviu de base para a elaboração da nova Lei de 1981, (Jiménez, 1997).

Correia (2013) refere que alunos com NEE são aqueles que apresentam:

“Problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais bem com dificuldades de aprendizagem específicas e que podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico e socio emocional” (p.45).

Estas crianças e jovens necessitam de um complemento educativo adicional e diferente, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, utilizando todo o seu potencial: físico, intelectual, criativo, emocional, espiritual e social para que ela possa viver como cidadão válido, autónomo e ajustado.

A Declaração de Salamanca (1994) vem apelando aos governos e instituições escolares em particular a desenvolver esforços no sentido de aceitar a criança como ela é e adaptar as condições em função das necessidades das crianças, o que significa aceitar as diferenças e usando pedagogias diferenciadas.

As crianças com NEE exigem novos meios e novas metodologias, às escolas e aos professores, para que permitam responder às necessidades de cada criança. O conceito de NEE vem responder à gradual democratização das sociedades, partindo do postulado da filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente a não discriminação por questões de raça, religião, opinião, aspeto intelectual e físicas, a toda criança e adolescente em idade escolar (Correia, 1997).

Brennan (1988) considera que:

“há NEE quando um problema (físico, sensorial, social ou qualquer combinação destas situações) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo modificado ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada”.

As NEE são uma oportunidade que é dada aos governos e em particular ao sector de educação em todos os níveis (macro, meso e micro) de rever as políticas e práticas de formação de professores de modo que todos os alunos usufruam de seus direitos consagrados em todas as Declarações e convenções nacionais e internacionais sobre a educação, direitos universais do homem.

O que se pode entender por necessidades educativas especiais, confrontando autores (Brennan, 1988; Bairrão, 1998; Stoer, 2002; Correia, 2013) apenas para citar alguns exemplos, é que as NEE aparecem como “LUPA” para focalizar os problemas que acontecem na sala de aula, onde Mendonça, (2009, p.76), questiona, “a quem imputar a responsabilidade do insucesso escolar?”. E abre espaço para a solução dos mesmos, não apenas para os alunos com NEE, como também para os Estados e políticos reverem as políticas que norteiam o setor da educação em geral.

Perante este cenário complexo e multifacetado, podemos entender que a escola Inclusiva tem como objetivo principal promover a cultura de escola e de sala de aula que adote a diversidade como ponto de partida e a meta é a inserção de todos os alunos na escola e na sociedade. Neste sentido vamos trazer no texto que segue uma resenha sobre os tipos de NEE.

2.5. ESTRATÉGIAS DE ATENDIMENTO PARA CRIANÇAS COM NEE NA SALA DE AULA

2.5.1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS VISUAIS

A Organização Mundial de Saúde (OMS) relata que, anualmente, cerca de 500.000 crianças se tornam cegas no panorama mundial. Destas, 70 a 80% morrem durante os primeiros anos de vida, em consequência de doenças associadas ao seu comprometimento visual, (Brito e Veitzman, 2000)

Em 1992, a OMS estimava em 1,5 milhões o número de cegos menores do que 16 anos no mundo, 90% dos quais viviam em países em desenvolvimento 1, 2, 3. Estudos populacionais indicam

baixa prevalência da cegueira infantil, de 0,2 a 0,3 por 1000 crianças em países desenvolvidos e de 1,0 a 1,5 por 1000 crianças em países em desenvolvimento. Já a prevalência de baixa visão é estimada como sendo três vezes maior, segundo o Banco de dados mundiais sobre a Cegueira da OMS, (*ibid.*, p.1).

Necessidades educativas visuais é a “incapacidade de visão significativa ou total que, mesmo depois de corrigida, afeta negativamente a realização escolar da criança” (Correia, 2013, p.52). Do ponto de vista clínico, um indivíduo pode ser considerado deficiente visual quando apresenta significativas limitações:

- 1) Na acuidade visual
- 2) No campo visual

Entende-se por acuidade visual a capacidade que a pessoa tem para perceber e discriminar pormenores de um objeto a uma determinada distância. E campo visual a distância angular que o olho consegue abranger, sendo o da pessoa audiovisual de cerca de 180° sem mover a cabeça.

2.5.2. CEGUEIRA E BAIXA VISÃO

CEGUEIRA

É a perda total da visão, até a ausência do projeto de luz. Acuidade visual binocular corrigida entre 1/20 e 1/50 ou com um campo visual com ângulo $<10^\circ$ ($N=180^\circ$). Ausência total de visão ou simples percepção luminosa, Correia (2008). O deficiente visual com a perda total da visão usa o método Braille para leitura e escrita e a locomoção utiliza a bengala branca. Nos cálculos matemáticos utiliza o ábaco (*ibid.*, p.53).

BAIXA VISÃO

É alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade ao contraste, que interferem ou que limitam o desenvolvimento visual do indivíduo. A baixa Visão pode ser parcial (acuidade visual no melhor olho e com correção entre 1/10 e 3/10 e sem problemas no campo visual). Residual (acuidade visual $<1/10$ e um campo visual $<ou = 20^\circ$). Apesar das limitações o indivíduo é potencialmente capaz de usar a visão para o planificação e/ou execução de uma tarefa, (*ibid.* P.53).

A perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados. Logo que detetado a baixa visão, existem

técnicas para trabalhar o resíduo visual (óculos, lupas etc.) as pessoas com baixa visão distinguem vultos, claridade e objetos a pequena distancia.

Quadro nº 3 das principais causas da deficiência visual

Causais congénitas	Causas adquiridas
Catarata - opacidade do cristalino, causando o embaçamento da visão – pode ser congénita ou adquirida.	Catarata pode ser corrigida através da cirurgia com implante de uma lente artificial na parte interna da estrutura capsular do cristalino
Albinismo - deficiência na pigmentação da íris, o que resulta em grande sensibilidade à luz.	Conjuntivite - inflamação na conjuntiva
Miopia - dificuldade para enxergar à distância.	Ambliopia - baixa acuidade visual em decorrência do estrabismo
Atrofia ótica - deterioração de parte ou de todas as fibras nervosas do nervo ótico.	Anisometropia - são variações na curvatura dos medianos da córnea que pode causar distorção e embaçamento da visão
Glaucoma -aumento anormal da pressão intraocular	Glaucoma - pode ser adquirido
Corriorrentinite macular - inflamação coróide e retina atingindo a mácula, geralmente causada por toxoplasmose	Deslocamento da retina - é a separação entre as diferentes camadas da retina decorrente de inflamação e infeções
Estrabismo - os olhos encontram-se desalinhados impedindo a fusão da imagem	Diabetes - doença diabólica que pode levar a diversas alterações da visão
Hipermetropia - erro de refração que dificulta a focalização de objetos próximos	Presbiopia - perda da capacidade de acomodação da lente decorrente da capacidade do processo de envelhecimento, resultando em limitações visuais
Sífilis – é uma doença infecciosa que pode causar a paralisia do nervo oculomotor	Sarampo - doença aguda virótica com evolução febril que pode levar a cegueira
Toxoplasmose . Pode causar inflamação na retina resultando na deficiência visual	Retinoblastoma - doença manifestada por presença de tumor maligno na retina de um olho ou dos dois olhos, aparece geralmente antes dos cinco anos.
Rubéola materna - infecção febril e virótica que pode resultar na deficiência visual e na perda auditiva e em défices mentais e neurológicos quando a mãe sofre o contágio no primeiro trimestre de gestão.	Antipatia da prematuridade – neura vascularização dos vasos rotineiros por excesso de oxigenação em bebês prematuros mantidos em incubadores. Há formação de uma membrana pós cristalinos e geralmente provoca deslocamento da retina
Retinose pigmentar - degeneração e atrofiamento da retina a partir da região periférica causando o afinilamento gradativo da visão	Subluxação do cristalino – deslocamento parcial do cristalino afetando os principais mecanismos de refração e de acomodação podendo causar hipermetropia
	Traumatismos diversos são causados por acidentes de automóveis, trabalhos, com arma de fogo, quedas, perfurações, queimadas entre outros.

Adaptado: (Winebrenner, (1952)

Ainda segundo Winebrenner, (1952), os sintomas mais comuns nesta deficiência são: náuseas, dupla visão, ou névoa durante ou após as leituras; hábito de esfregar os olhos, franzir ou contrair o rosto ao olhar objetos distantes; cautela excessiva ao andar, correr raramente e tropeçar sem razão aparente; capacidade de leitura por período muito curto; entre outros.

Como em toda deficiência quanto mais cedo for diagnosticada mais rápida se começará o tratamento. A partir desse diagnóstico a família deverá procurar atendimento especializado tanto em escolas especializadas ou no sistema regular de ensino. Esse diagnóstico deve ser feito por um médico oftalmologista e é feita uma avaliação psicopedagógica. As crianças após avaliação e exames que detetaram deficiência visual deverá passar por um estudo de caso para poder ser proposto o programa de educação inclusiva para elas.

O aluno com deficiência visual poderá ser encaminhado à sala comum, quando tiver em condições de seguir os currículos e programas definidos para aquele nível de ensino. Cabe ao professor da turma regular a maior responsabilidade de educar o aluno com deficiência visual. Ao professor especializado cabe orientá-lo sempre que necessitar para complementar a aprendizagem.

2.5.3. ATENDIMENTO DIFERENCIADO/INDIVIDUALIZADO

- Avisar sempre que ausentar da sala (professor).
- Tudo que for escrito no quadro, ser descrito de forma verbal também, de modo que o sujeito deficiente também possa compreender sobre o que está sendo estudado;
- Levar objetos concretos, para que ele possa tocá-los;
- A flexibilidade é um dos pontos mais importantes para o sucesso escolar desse aluno:
 1. A organização/planificação da aula;
 2. A disponibilidade de materiais;
 3. A orientação dos pais e informações sobre o tipo de tratamento;
 4. A evolução que está sendo oferecida aos seus filhos também contribuirá muito para o exato.

O atendimento em sala de recurso deverá ser realizado em turno inverso ao da classe regular podendo ser individual ou em grupo, observando-se alguns aspectos como:

1. Potenciar a aprendizagem para alunos com problemas visuais;
2. Verificar o nível de escolaridade dos mesmos;
3. Garantir recursos especiais necessários;
4. À medida que se percebe que vai atingindo domínio das técnicas de escrita e leitura, independência social e acadêmica vai-se diminuindo gradualmente a permanência deste

aluno na sala. Durante o período que estes alunos permanecerem na sala de recurso, ela deverá:

5. Informar a comunidade escolar sobre a legislação e as normas educacionais vigentes que beneficiam o portador de deficiência visual;
6. Prestar apoio pedagógico especializado ao aluno no processo de ensino aprendizagem;
7. Fornecer material didático especializado ou adaptado, necessário ao desenvolvimento do currículo;
8. Garantir o suprimento de material de transcrição Braille/tinta, ampliação, gravação sonora de textos, adaptação de gráficos, mapas e similares, além de materiais didáticos para uso de cegos ou portadores de visão subnormal;
9. Operacionalizar os currículos complementares específicos necessários à educação do aluno no que se refere ao treinamento de pré – mobilidade, atividade de vida diária
10. Escrita cursiva;
11. Buscar o envolvimento da família na educação e integração escolar do aluno com deficiência visual, (Brasil, 1994).

É aconselhável que o professor especializado trabalhe em tempo integral, para que este consiga atender o maior número de alunos com NEE. Este profissional deve trabalhar em estreita cooperação com a equipa multidisciplinar da escola, inclusive com os profissionais de outras entidades que as pessoas com deficiência NEE possam vir frequentar.

2.5.4. ESTRATEGIAS DE AVALIAÇÃO PARA ALUNOS COM NEE VISUAIS

O professor que tem na sua turma regular alunos com NEE visuais é indispensável que tenha formação em braille: em primeiro lugar para ensinar o aluno a usar o braille. Em segundo para planificar atividades específicas para este aluno na pauta; preparar, elaborar testes de avaliação e corrigir avaliações usando a Sistema braille. Sem este conhecimento por parte do professor, o ensino para este grupo de alunos, fica totalmente comprometido. Na minha língua há um ditado popular que diz “A Ndzilowakurhumissautimeka ndzeleni”. (algumas atividades não são delegáveis), pois não surtemaquele resultado desejável. É necessário que a atividade seja realizada pessoalmente, sob o risco de não se efetivarem como desejavas, uma vez que cada pessoa tem a sua percepção e análise do sobre o assunto.

Um exemplo concreto - é docente nas turmas de licenciatura em Língua de Sinais, onde fazem parte também estudantes com Deficiência Auditivas (DA). Sem este conhecimento por parte do

professor, o ensino deste grupo de alunos, fica comprometido porque o intérprete pode não conseguir interpretar fielmente o discurso do professor, alias, na gíria popular diz-se que quem conta um conto aumenta mais um conto.

2.6. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS AUDITIVAS

Deficiência auditiva é resultado de lesão no aparelho auditivo que se traduz na impossibilidade de ouvir ou na dificuldade em ouvir determinados sons, Correia, (2008).

Existem perdas auditivas de carácter definitivo.

Existem três tipos de surdez:

- **de transmissão**, referente a um problema do ouvido médio e/ou externo, na maioria dos casos temporária;

- **Neuro-sensorial**, referente a um problema do ouvido interno e/ou nervo auditivo, de carácter definitivo;

- **mista**, referente a uma conjugação dos dois tipos de perda.

O grau de surdez é definido em:

- **ligeiro**, perda média entre 40 e 69 db);

- **moderado ou médio** (perda média de 70 a 99 db);

- **Profundo** (perda superior a 100 db)...

Surdez – A pessoa surda não é capaz de utilizar a audição para compreender a fala.

- Mesmo com aparelho, a perda auditiva é tão grande que torna a criança surda incapaz de compreender a fala através do ouvido.

- Embora alguns sons possam ser percebidos através da audição residual, a criança utiliza a visão como primeira modalidade para a aprendizagem e comunicação.

Hipoacusia – É uma perda auditiva que torna necessárias, algumas adaptações.

- Compreende e responde à fala e a outros estímulos auditivos, geralmente com a ajuda do aparelho auditivo. •

As aptidões de linguagem e da fala, embora possam revelar um atraso ou ser deficientes, desenvolvem-se sobretudo através do canal auditivo.

Deficiência auditiva é perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando em graus e níveis, desde uma perda leve até a perda total da audição. Pode-se trabalhar com os resíduos auditivos nas atividades educacionais através do uso de aparelho auditivo que amplificam o som.

Com a perda da audição, verifica-se a existência de vários tipos de deficiência auditiva. Esta deficiência é dividida em 4 categorias:

Pessoa com Surdez Leve: indivíduo que apresenta perda auditiva de até 40 decibéis. A pessoa deste tipo de deficiência é considerada desatento, solicitando frequentemente, a repetição daquilo que falam. Mas, esta perda auditiva não impede a aquisição normal da linguagem, entretanto poderá ser a causa de algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita;

Pessoa com Surdez Moderada: indivíduo que apresenta perda entre quarenta a setenta decibéis. Seu limite vai até a percepção das palavras, sendo necessária uma voz com alguma intensidade para que seja percebida. É frequente o atraso na linguagem e alterações articulatórias, havendo quase sempre problemas linguísticos. Geralmente identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou frases gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão individual para a percepção visual;

Pessoa com Surdez Severa: indivíduo que apresenta perda entre setenta a noventa decibéis. Este tipo de deficiência vai permitir que identifique apenas alguns ruídos familiares, podendo ficar até quatro ou cinco anos sem falar. Mas, se a família estiver bem orientada com relação à área educacional, a criança poderá a adquirir linguagem;

Portador de Surdez Profunda: indivíduo que apresenta perda acima de noventa decibéis. Esta perda auditiva priva das informações necessárias para a linguagem oral. As perturbações desta função implicam na identificação simbólica da linguagem. A construção da linguagem oral no indivíduo com este tipo de surdez é uma tarefa longa e bastante complexa, envolvendo aquisições, como: tomar conhecimento do mundo sonoro, aprender a utilização de todas as vias preceptivas que podem complementar a audição, perceber e conservar a necessidade de comunicação e de expressão. Nesta área, as alternativas de atendimento são de caráter mais individualizado. Isto dependendo da idade, do grau, do tipo, é que proporciona o diagnóstico do tipo de atendimento que o professor irá prestar a esse aluno.

SURDO-CEGUEIRA:

É um indivíduo com privações multissensoriais. É uma deficiência única que apresenta a perda da audição e da visão de tal forma que a combinação das duas impossibilita o uso dos sentidos à distância, cria necessidades especiais de comunicação.

Para sua autonomia, a pessoa surdo-cegueira precisa de um guia-intérprete.
Formas de comunicação: Libras, alfabeto digital na mão da pessoa surdo-cegueira letra por letra

(formato em tinta ou alfabeto de surdos), utilização do tato, pela pessoa com surdo-cegueira, colocando-se a mão no rosto de quem fala.

2.6.1. ALTERNATIVA DE ATENDIMENTO PARA DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Na maioria dos casos, os alunos que têm surdez leve não apresentam muitas dificuldades e podem tranquilamente frequentar uma classe regular. Caso venham apresentar será com alfabetização, leitura ou com problemas articulatórios. Mas, nestes casos poderão frequentar um atendimento especializado com terapeuta da fala que façam exercícios fona articulatórios/fala e linguagem, com uma duração entre 30 a 40 minutos em horários contrários de seu período escolar.

Dentro do atendimento especializado, ele irá adquirir a linguagem receptiva, e expressiva, geralmente porque não consegue atingi-las pelos processos naturais e com o desenvolvimento desta linguagem poderá aprender a ler e escrever em classe especial.

A assistência dos alunos que apresentam surdez profunda está ligada à sua condição individual, com o grau de participação da família para desenvolvimento do seu processo educativo e até quando começa a frequentar o atendimento especializado.

A integração deste aluno com este tipo de deficiência no ensino regular acontece de forma individualizada. O grau, o tipo, a idade, entre outros aspetos é que vão determinar sua inserção escolar.

Algumas providências por parte de professores podem ser tomadas para facilitar o entendimento desses alunos, como:

- ❖ Falar sempre de frente da turma;
- ❖ Utilizar todos os recursos de comunicação;
- ❖ Utilizar material concretizador para facilitar a compreensão da linguagem oral;
- ❖ Procurar falar em ritmo natural, nem muito rápido, nem muito devagar;
- ❖ Sublinhar os pontos mais importantes da aula;
- ❖ Estimular os colegas a conversar com o portador de deficiência auditiva.

Para que haja integração do portador de deficiência auditiva, são necessárias algumas modificações, que se descrevem abaixo:

O professor da turma regular que tem alunos com NEE auditivas é forçoso que tenha uma formação em língua de sinais: em primeiro lugar para ensinar a turma a usar esta segunda língua como elo de ligação com as comunidades dos surdos. Segundo como instrumento de transmissão, condução e facilitação do processo de ensino/aprendizagem.

A avaliação para com este grupo de alunos deve ser preparada e realizada de acordo com o ritmo e particularidades individuais de cada um. Podendo ser escrita e oral sempre que necessário. Observando também, na folha do exercício o tamanho da letra e o espaço das respostas, tudo acrescido.

2.7. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS MOTORAS

Deficiência motora é entendida como diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congénitas ou adquiridas (Brasil, 1994).

Os alunos são considerados deficientes físicos quando apresentam alterações musculares, ortopédicas, articulares, ou neurológicas que comprometam seu desenvolvimento educacional. Quando esta compromete seu aprendizado, eles devem começar a receber o atendimento psicopedagógico, recursos e equipamentos adaptados, que facilitem a construção de seu conhecimento.

Apesar dos esforços que estão sendo desenvolvidos nesta área, inúmeras dificuldades continuam a preocupar este grupo, no concernente às condições mínimas para o acesso e o sucesso nas instituições públicas e privadas.

Para trabalhar com alunos que tenham deficiência física, os professores precisam conhecer a diversidade e a complexidade dos tipos de deficiência física. Esse conhecimento permite saber o que será elaborado, quais as formas que serão desenvolvidas para focalizarem as potencialidades destes alunos.

A deficiência física pode ser classificada da seguinte forma:

- Temporária: quando tratada, permite que o indivíduo volte às suas condições anteriores;
- Recuperável: quando permite melhorar diante do tratamento, ou suplência por áreas não atingidas;
- Definitiva: quando apesar de tratado, o indivíduo não apresenta possibilidade de cura, substituição ou suplência.

A prática uniformizadora, a padronização da instituição escolar e a racionalização por parte dos professores baseados na padronização, na objetividade, na eficiência e no produto para uma nova concepção da educação alicerçado nas dimensões do ser, do fazer, e do conviver formando um “tripé” pode ajudar o desenvolvimento do aluno com NEE, em especial para pessoa com problemas motores.

O professor deve oferecer meios didáticos e uma atitude carinhosa para que os alunos se sintam acolhidos, de forma que os que não possuem nenhum tipo de deficiência compreendam as limitações de alguns de seus colegas de classe que a possuem e conseqüentemente possa haver uma melhor interação social entre eles. Os alunos devem participar de todas as atividades propostas pelo professor, mas é claro dentro de suas possibilidades, para que dessa forma eles se sintam integrados, pertencente ao grupo que frequentam. As atividades desportivas devem evitar o cunho de competição e prevalecer o espírito de equipa.

2.8. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DO DOMINIO COGNITIVO

A deficiência intelectual caracteriza-se por registar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspetos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho Associação Americana da Deficiência Intelectual (AADI) 1992, *in* Política Nacional de Educação, 1994, p.15).

De acordo com a associação acima citada, o portador de deficiência intelectual se caracteriza em suma, por um *deficit* de inteligência concetual, prática e social.

Existem diversas modalidades de inteligência, são elas:

- ✓ **Inteligência Prática:** refere-se as habilidades de manter e sustentar-se como uma pessoa independente, em relação à vida diária, incluindo habilidades sensórias – motoras, de autocuidado e segurança, na vida académica, enfim em tudo o que acontece em nossa rotina;
- ✓ **Inteligência Social:** refere-se às habilidades para compreender as expectativas sociais e comportamento alheio nas mais diversas situações;
- ✓ **Inteligência Conceitual:** refere-se às capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo as condições abstratas. (p. 12).

Para Correia (2013) a deficiência de carácter intelectual manifesta-se pelo défice intelectual e no comportamento adaptativo que causa problemas globais na aprendizagem, quer seja académica quer seja social.

Para determinar que indivíduo possui deficiência intelectual é necessário que a pessoa seja submetida a um teste de inteligência, o qual permite medir o quociente de inteligência (QI) e que o seu resultado seja inferior a setenta.

Existem quatro dimensões que configuram a identificação/diagnóstico do portador de deficiência mental:

1. A função intelectual;
2. As habilidades adaptativas;
3. A função psicológica-emocional;
4. As funções físicas e etiológicas;
5. O contexto ambiental.

Para o atendimento escolar devemos levar em conta o diagnóstico da área da saúde, e ser contemplado pela avaliação pedagógica ou psicopedagógica conforme os recursos locais, observando os seguintes aspectos:

- ✓ Competências acadêmicas;
- ✓ Condições Emocionais;
- ✓ Inteligência Geral;
- ✓ Habilidades adaptativas e psicomotoras.

Quanto mais cedo às pessoas que convivem com esses alunos (professores, famílias, médicos) trabalharem visando o diagnóstico da deficiência intelectual, mais rapidamente poderão começar as ações a serem implementadas, facilitando assim os processos de intervenção educativa.

Atendimento especializado a esse grupo de aluno:

- ❖ Necessidade envolver psicólogos clínicos para serviços de apoio especializado na escola;
- ❖ A sala de recursos deve orientar e reforçar o aluno que frequentam a classe regular;
- ❖ Necessidade de integrar à classe especial os alunos com NEE do domínio cognitivo que não possa ser satisfatoriamente atendida em classe comum;
- ❖ Escola Especial absorve todos alunos com deficiência múltipla ou deficiência mental que não apresentam condições no momento de serem inclusos na rede regular de ensino, em classes comuns ou especiais.
- ❖ A escola comum poderá oferecer alternativas de atendimento desde o início da vida escolar até o ensino profissionalizante, é claro sempre adequando o currículo, os materiais e proporcionando a interação gradativa do aluno com NEE intelectuais.

- ❖ “Aconselha-se atualmente oferecer, a qualquer aluno portador de alguma deficiência condições para que ele usufrua da escola comum. Desse modo eles devem ser atendidos individualmente em paralelo com apoio especializado para que assim aos poucos possa ser integrado a classe comum”.

Alguns autores como (Kirk, 1972; Antipoff, 1974; Mazzotta, 1993), entre outros, destacam os requisitos pessoais e de preparação do professor especializado ou não que atuará com alunos com NEE. Estes mostram que características como de personalidade, as habilidades e conhecimento são indispensáveis ao desempenho desta função. O professor que trabalha com alunos com deficiência intelectual além do que lhe é exigido como professor sua criatividade deve ser bem aguçada, pois muitas vezes lhe é exigido soluções que contemplam atender os propósitos educacionais a que se deseja atingir.

A sala de recurso deve ser em um local em que não haja muito contato com o ambiente externo para que não haja perda de concentração dos alunos que a frequentam. O atendimento do professor especializado deverá ser realizado duas vezes por semana, a fim de não prejudicar a orientação especializada ao aluno. Para que haja êxito com esse professor aspectos relacionados ao cronograma de atendimento e programação das atividades, a integração de toda a equipe escolar é um aspecto relevante para que todos estejam envolvidos no processo, com objetivo de chegar a um denominador comum, o sucesso de todos alunos.

O encaminhamento para a escola especial, só deverá acontecer apenas quando as situações demonstrarem que o aluno não consegue se beneficiar da escola regular ou quando vem alguma prescrição que a escola regular não ser capaz de selecionar.

De acordo com a realidade moçambicana, a escola regular tem-se mostrado incapaz, de aceitar as crianças portadoras de NEE do domínio cognitivo, o que justifica pelo baixo atendimento a esses alunos.

A Educação Inclusiva tem como finalidade principal a formação de cidadãos conscientes e participativos. Ela é também considerada parte integrante do sistema de ensino e que visa promover o desenvolvimento das potencialidades e habilidades desses alunos. Esse direito é assegurado por lei, desde a pré-escola até os mais altos graus do ensino. É a ação pedagógica que norteia a educação especial em seus princípios específicos: normalização, integração, individualização, entre outros.

DISLEXIA: definida como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, a dislexia é o distúrbio de maior incidência na sala de aula. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico: como por exemplo

dificuldades com a linguagem, escrita; lentidão na leitura e ortografia. Se a criança continua apresentando alguns ou vários dos sintomas a seguir, é necessário um diagnóstico e acompanhamento adequado, para que possa prosseguir seus estudos junto com os demais colegas e tenha menos prejuízo emocional.

SOBREDOTAÇÃO

Embora ainda não exista uma definição universal de altas habilidades ou sobredotação, inúmeras pesquisas têm sido realizadas com o intuito de dar respostas às questões ligadas ao conceito de sobredotação.

Segundo Marland, (s/d), altas habilidades/superdotados são alunos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. A escola deve apresentar propostas que atendam as suas particularidades, seja na classe comum ou em programas específicos de enriquecimento em salas de recursos, para atendimento suplementar.

ORIGEM DA SOBREDOTAÇÃO

Como na grande maioria das demais áreas da vida humana, a discussão científica sobre o talento tem sido permeada por defesas da herança biológica e da estimulação ambiental. Da mesma forma que nos demais casos, é muito difícil poder apontar com exatidão quanto de determinação cabe a um e a outro. Entretanto, pode-se afirmar, com razoável segurança, que ambos contribuem para o processo de desenvolvimento de uma pessoa dotada de altas habilidades/sobredotação, e que um ambiente estimulador favorece a manifestação de suas características.

O termo superdotado faz referência a uma pessoa que possui capacidade mental significativamente acima da média. É diferente de uma habilidade, em que as competências são aprendidas ou comportamentos são adquiridos. Como um talento, a sobredotação intelectual é a aptidão inata para atividades intelectuais que não podem ser adquiridos através de esforço pessoal. A sobredotação pode ser geral ou específica. Por exemplo, uma pessoa bem-dotada intelectualmente poderia ter um talento impressionante para a matemática, mas não as competências linguísticas igualmente fortes. Quando combinado com um desafio curricular adequado e as diligências necessárias para adquirir e executar muitas habilidades aprendidas, a sobredotação intelectual muitas vezes produz sucesso acadêmico excepcional.

Uma conceitualização atualmente aceita por vários autores sobre o que é a pessoa superdotada Joseph Renzulli, (1997), no seu Modelo dos Três Anéis. Segundo este pesquisador, o comportamento superdotado consiste na interação entre os três agrupamentos básicos dos traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Em anexo o diagrama ilustrativo

Diagrama nº 1 - dos modelos de três anéis.



Renzulli discute ainda a importância de entender a sobredotação como um comportamento que pode ser desenvolvido em algumas pessoas (naquelas que apresentam alguma habilidade superior à média da população), em certas ocasiões e sob certas circunstâncias (e não em todas as circunstâncias da vida de uma pessoa) Renzulli (1997).

Esta diferenciação é importante considerar a sobredotação como um comportamento a ser desenvolvido, retirando a questão de muitas vezes rotular a criança como sobredotada ou não para oferecer oportunidades educacionais fundamentais e variadas de modo que um número maior de crianças possa desenvolver e apresentar comportamentos de sobredotação.

2.8.1. TIPOS DE SOBREDOTAÇÃO

De maneira geral as altas habilidades/sobredotação se caracteriza pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciando alto desempenho em tudo que executa. Renzulli (1997) destaca quatro grupos:

Habilidade acima da média: referem-se aos comportamentos observados, relatados ou demonstrados que confirmariam a expressão de traços consistentemente superiores em qualquer campo do saber ou do fazer. Assim, tais traços apareceriam com frequência e duração no repertório de uma pessoa, de tal forma que seriam percebidos e repetidos em situações e mantidos ao longo de períodos de tempo.

Criatividade: são os comportamentos visíveis por intermédio da demonstração de traços criativos no fazer e no pensar, expressos em diferentes linguagens, tais como: falada, gestual, plástica, teatral, matemática, musical, filosóficas ou outras.

Envolvimento com a tarefa: São comportamentos observáveis por meio expressivo: nível de interesse, de motivação e de empenho pessoal nas tarefas que realiza.

Um dos aspetos importantes a sublinhar nos alunos sobredotados é a motivação. Esse aspeto inclui uma série de traços, como: perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e uma crença na sua própria habilidade de desenvolver um trabalho importante, Renzulli (1997).

Segundo (MEC, SEESP, 2002) que usa classificação internacional, considera que as altas habilidades podem ser combinadas e, inclusive, a possibilidade de aparecer outros tipos, ligados a talentos de mais habilidades:

Tipo Intelectual- apresenta flexibilidade, fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas.

Tipo Académico- evidência de aptidão académica específica, de atenção, de concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas académicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção académica.

Tipo Criativo- relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente, e até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade.

Tipo Social- revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.

Tipo Talento Especial- pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

Tipo Psicomotor- destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

2.8.2. CARACTERÍSTICA COMUNS DOS SOBREDOTADOS

Suas características variam, mesmo porque cada um apresenta perfil diferenciado, de pensar, de aprender, de agir e de desenvolver seu potencial. Entretanto, há um elenco de características consideradas universalmente, como:

- Curiosidade e vivacidade mental;
- Motivação interna;
- Persistência na área de seu talento;
- Facilidade de compreensão e percepção da realidade;
- Capacidade de resolver problemas;
- Energia;
- Habilidade em assumir riscos;
- Sensibilidade;
- Pensamento original e divergente;
- Conduta criativa.

Nem todos apresentam as mesmas características, visto que elas podem variar em grau de intensidade e na forma de sistematizar os comportamentos.

O QUE O PROFESSOR PODE FAZER PELO ALUNO SOBREDOTADO?

O que compete ao professor é a identificação das áreas de altas habilidades do aluno, observando como estas estão sendo utilizadas no contexto escolar e planificar atividades de ensino de forma a promover o crescimento de acordo com o ritmo, possibilidades, interesses e necessidades do aluno. Toda ação pedagógica que deve ser usada com o sobredotado pode também ser utilizada com qualquer aluno.

Considerações como estas, Novaes (1981) em seu artigo “Benefícios da Educação do Sobredotado: Extensivo a Todos”, chamam atenção para o fato de que propostas de enriquecimento

curricular e estratégias devem também ser aproveitados em situações de aprendizagem com alunos não necessariamente sobredotados.

O sistema educacional, assim que confirmado que o aluno é considerado um “sobredotado”, deverá oferecer a ele serviços de orientação e atendimento por profissionais especializados. Para detetar esta alta habilidade é necessária uma gama de variados testes, com diversos critérios estabelecidos. Estes testes contemplam a junção das técnicas de observação, o resultado de testes individuais ou coletivos e a avaliação dos seus desempenhos. Destacamos algumas estratégias como:

- ✓ Profissionais preparados para aplicação destes testes;
- ✓ Planificação de programas e seleção que auxiliem diretamente os professores;
- ✓ Criação de serviços de triagem e identificação do aluno para facilitar a implantação pluridimensional dos procedimentos.

O aluno com altas habilidades tem seu direito assegurado por lei de ser recebido em escolas comuns e receber atendimento especializado. Esse atendimento visa sua melhor convivência com seus colegas e sua formação global. Em caso de o professor não estiver apto para trabalhar com este tipo de aluno, o professor de sala de recurso é que deve prestar esta assistência.

Os elaboradores de programas de ensino devem prestar o seu apoio incondicional, de forma a garantir o sucesso e difundir informações relativas sobre este grupo alvo como forma de alertar os professores e gestores sobre a necessidade de tomarem cuidado na planificação das atividades pedagógicas.

A sala de recurso é um espaço utilizado para atender os alunos com NEE em horários diferentes da aula. Os professores especialistas que têm por objetivo o aprofundamento e enriquecimento do processo de ensino/aprendizagem, e a criação de trabalhos independentes. O atendimento poderá ser feito individual ou em pequenos grupos, com alunos de diversas classes. No entanto, o atendimento nesta sala deve ser planificado entre professor e aluno, com avaliações periódicas e programação a ser confeccionada e seguida. É necessário elaborar relatórios de desempenho para os superiores como: coordenador, supervisor e diretor para eles estarem a par da situação individual de cada aluno.

Desta feita, o professor pode usar a diferenciação de estratégias e/ou de conteúdos como uma das opções para responder à diversidade de alunos, como explicita a abordagem que se segue. Em seguida, interpretaremos o conceito de diferenciação curricular.

2.9. DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM (DEA)

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime – tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações, Correia, (2008). Estas podem manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motoras, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estas ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

Ainda segundo Correia (2008) os alunos com DEA podem apresentar diferentes formas da percepção auditiva no processo do ensino/aprendizagem, que se manifestam da seguinte forma:

- ✓ Leem ota em vez de ato;
- ✓ Dizem que um b é um d e que um q é um p;
- ✓ Omitem, saltam ou adicionam palavras a um texto;
- ✓ Não sabem, hoje, a tabuada que sabiam ontem;
- ✓ Dão a mesma resposta a 3 problemas de matemática;
- ✓ Confundem ontem com amanhã;
- ✓ Não conseguem repetir o que acabaram de ouvir;
- ✓ Não veem diferença entre pá, pé e pó;
- ✓ Escrevem 41 em vez de 14;
- ✓ Parecem estar sempre a falar e a rir;
- ✓ Conseguem falar sobre Pedro, mas não conseguem nomear os dias da semana;
- ✓ Não prestam atenção a quem fala com elas;
- ✓ Conseguem lembrar-se de anúncios televisivos, mas não conseguem lembrar-se do seu número de telefone;
- ✓ Parecem não ver para onde se dirigem, batem nas portas, nas cadeiras, tropeçam nos próprios pés...;
- ✓ Muitas gostam que tudo seja feito da mesma forma;
- ✓ Perdem coisas ou não sabem onde as põem (livros, lápis...);
- ✓ Esquecem-se para onde devem ir;
- ✓ Distraem-se com muita facilidade;

- ✓ Por vezes parecem não se recordar de nada;
- ✓ Têm dificuldade em executar tarefas que lhes são pedidas;
- ✓ É-lhes difícil seguir instruções.
- ✓ Ainda de acordo com autor, os alunos com DEA podem apresentar:
- ✓ Atrasos na aquisição da linguagem;
- ✓ Incapacidades de comunicação;
- ✓ Problemas perceptivo-motores;
- ✓ Problemas em perceber estímulos visuais, mas não são deficientes visuais;
- ✓ Problemas quanto à receção de informação, mas não são deficientes auditivos;
- ✓ Problemas de atenção, de memória, de pensamento, ...;
- ✓ Problemas na aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo;
- ✓ Problemas de aprendizagem significativos numa ou mais áreas académicas, mas não são deficientes mentais;
- ✓ Problemas de índole socio emocional, mas não são perturbados emocionais;
- ✓ Problemas de autoconceito e de autoestima (Brasil, 1994).

Estes fatores exigem que o professor esteja preparado para identificar de modo a preparar as lições e os materiais didáticos de acordo com a diversidade de problemas que a turma apresenta, e não só orientar os pais e encarregados de educação para reencaminhamento

Se necessário para o consultório médico. Durante o processo de ensino/aprendizagem recomenda-se a individualização do ensino tendo em conta as particularidades e ritmos de aprendizagem com vista a corrigir os erros de perceção, de atenção, da memória entre outros problemas que apresentam. Na avaliação é importante ter em conta os diferentes problemas que a criança tem e fazendo uma preparação cuidadosa com a criança e durante a realização fazer o acompanhamento pausada pergunta por pergunta.

2.9.1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS MÚLTIPLAS

Necessidades Educativas Especiais Múltiplas é o termo encontrado para designar pessoas que têm mais de uma deficiência. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas revelando associações diversas de deficiências que afetam o funcionamento individual e o relacionamento social. É a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências, como distúrbios (neurológico, emocional, e de linguagem) que causam atraso no desenvolvimento educacional, vocacional, social e emocional, dificultando sua autonomia. Aprendem

mais lentamente; tendem a esquecer as habilidades que não são praticadas; necessitam de alguém para mediar seu contato com o meio que o rodeia.

Correia (2013) designa por multideficiência ao conjunto de deficiência na mesma criança (deficiência mental e com visual ou deficiência mental como paralisia cerebral) que dificultam o desenvolvimento e a aprendizagem e que requer intervenções específicas de acordo com a problemática.

Os alunos que possuem três ou mais deficiências são considerados alunos que necessitam de atendimentos complexos, tornando-se necessário a intervenção de vários outros especialistas. Todavia, os professores destes alunos devem acompanhá-los, sempre que possível para que possam-lhes proporcionar contato com o mundo e estimulá-los constantemente.

A identificação das crianças com NEE múltiplas torna-se uma tarefa muitas vezes difícil por envolver vários aspectos e várias áreas. Se a família possui recursos podem ser identificadas quanto antes, embora sabendo que vivemos num país em que há carência em tudo com relação a recursos.

Há muitas hipóteses para o desenvolvimento da deficiência múltipla. Algumas vezes ela poderá ser detetada na gravidez, outras podem ser desencadeadas devido ao histórico familiar, outras ainda podem ser controladas ou reduzir os efeitos por meios de cuidados especiais ou simplesmente a criança sofreu algum tipo de trauma ou acidente ou doença na idade pré-escolar. A identificação deste tipo de deficiência geralmente é feita principalmente pela indicação da família e/ou avaliações médicas. Quanto mais cedo for feito o diagnóstico, melhor e devem ser elaboradas estratégias em conjunto para o entrosamento da equipe que terá que atender essa criança.

Para a criança com deficiência múltipla, segundo Brasil (1994, p.15) existem vários tipos de atendimento nos seguintes locais:

Escola Regular: Dependendo do grau de sua deficiência, o aluno pode frequentar o ensino regular com apoio da sala de recursos, ou classe especial. Ele pode ainda ser atendido por meio de ensino com professor da turma quando a escola não dispuser do especialista;

Escola Especial: é indicada para os casos mais severos, até que o aluno adquira condições de frequentar a escola regular;

Creche: nesta instituição o atendimento a criança que possui este tipo de deficiência acontece através da estimulação precoce;

Domicílio: Este atendimento só acontece para as crianças que se encontram impossibilitada de frequentar temporária ou definitivamente a escola, sendo atendida por professor da turma.

Hospital: trata – se de atendimento em classe hospitalar através do professor de educação especial.

Correia (2013) não foge da regra, mas centra-se na intervenção educativa na escola regular. Para ele os serviços de educação especial e os apoios educativos são o garante do sucesso da criança com NEE no processo de ensino/aprendizagem. Estes serviços deverão prestar consultoria aos professores, pais e outros profissionais de educação de modo a responder com eficiência as necessidades dos alunos com NEE, (*Ibid.*, p. 40 – 41).

Este profissional de educação especial deve adequar o currículo nacional para facilitar a aprendizagem do aluno com NEE;

- Deve apoiar o professor da turma regular na sua planificação diária;
- Adequar as avaliações em função das competências do aluno com NEE;
- Trabalhar com o aluno com NEE na sala de apoio a tempo parcial;
- Propor ajuda suplementar sempre que for necessário para garantir o sucesso da criança na sala e fora dela.

Esse atendimento só poderá ser realizado se contarmos com uma equipe multiprofissional que deverá estar entrosada, para prestar o melhor atendimento.

No entanto em Moçambique, apenas acontece este atendimento especializado, ainda na fase experimental, nos recém implantados Centros de Recursos de Educação inclusiva (CREI). Pode-se encontrar algumas pessoas indicadas pelas autoridades educacionais para tomar parte desta nobre tarefa, mas também com pouca experiência tendo em conta que são professores saídos das escolas do ensino básico sem nenhuma preparação específica para a educação inclusiva. Dai que é normal encontrar em pleno período de aulas nos CREI, alunos com NEE fora da sala, ninguém sabe o que fazer. Os colegas dela estão na sala juntamente com o professor. Consultado o professor, revelou que a aluna sempre sai da sala, prefere ficar sozinha a fazer coisas que só ela sabe. “Já fui a traz dela, mas sempre sai, quando está na sala, ela não presta atenção, pode até perguntar alguma, ela não responde, **fico sem saber o que fazer**”.

O aluno com NEE múltiplas pode frequentar a sala comum desde que à escola facilite sua inserção, adaptando algumas atividades curriculares, visando sua integração social, temporal e institucional.

A sala de recurso, como já foi dito anteriormente, não é uma classe especial, mas um espaço que contempla materiais e professores especializados, que tem por objetivo o atendimento individualizado ao aluno com diversos tipos de deficiência que frequente a classe regular, permitindo a recuperação paralela de noções ainda não dominadas e o desenvolvimento de trabalho específico, de acordo com as necessidades especiais de cada aluno, facilitando sua participação e integração nas classes comuns. Para que se tenha sucesso na sala de recurso é prudente que se faça uma programação em conjunto com o professor de classe comum e o de sala de recurso, respeitando sempre o aluno em questão. Além da sala de recurso, disponibiliza-se o professor de educação especial, que se desloca até à escola, uma ou mais vezes por semana, com o objetivo de dar apoio especializado ao aluno.

Quando falamos de necessidades educativas especiais, a característica fundamental deverá ser a flexibilidade no atendimento e o esclarecimento do ponto da situação aos pais quanto ao processo educacional pelo qual seu filho passa.

Aos nossos olhos, os alunos com NEE múltiplas, parecem formar um grupo de alunos homogêneo, todos iguais devido a alguns rótulos que as pessoas usam para se referir a eles. Pelo contrário, esses alunos formam um grupo heterogêneo por possuírem diferenças individuais: uns não falam, outros não vêem, outros não escutam, outros só escrevem utilizando os pés, outros só se comunicam por meios de gestos, enfim muitas maneiras. Por isso é necessário como já foi dito o acompanhamento individualizado para cada um.

Para se trabalhar com este tipo de aluno, é preciso que se explorem não os seus deficits, mas sim suas potencialidades. Devemos partir do que o aluno é capaz de produzir e baseado nas informações levantadas pelos professores no seu diagnóstico inicial, começa-se a se introduzir o objetivo planejado pelos professores, começando pelos que serão atingidos em menor prazo até se chegar aos mais complexos, ou seja, aqueles que levam maiores prazos para serem concretizados.

São de responsabilidade do professor da turma os materiais didáticos, os conteúdos e avaliação para este grupo alunos. Quando não puder contar com alguns materiais que precisa, poder construir algo parecido com materiais recicláveis ou sucatas que podem ser conseguidos junto à comunidade. Os professores que trabalham com estes alunos, devem produzir relatórios diários, semanários ou mensais, para que a partir desses relatos possam fazer avaliações continuadas e registrar o progresso que cada um deles obteve durante o processo.

2.9.2. TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (AUTISMO)

AUTISMO: é um transtorno do desenvolvimento, que se manifesta tipicamente antes dos 3 anos de idade. Este transtorno compromete todo o desenvolvimento psico - neurológico, afetando a comunicação (fala e entendimento) e o convívio social, apresentando em muitos casos, um retardo mental. Pode ser utilizado o Método Teach: programa estruturado que privilegia a rotina e a antecipação das atividades através de estímulos visuais o que facilita a comunicação (linguagem receptiva e expressiva). São utilizados como estímulos (fotos, figuras, cartões), estímulos corporais (apontar, gestos, movimentos corporais).

2.9.3. PERTURBAÇÃO DE HEPERATIVIDADE E DÉFICIT DE ATENÇÃO (PHDA)

O PHDA é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida, (correia, 2003). Ele caracteriza-se por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. É chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Deficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD. O PHDA na infância em geral associa-se a dificuldades na escola e no relacionamento com demais crianças, pais e professores. As crianças são tidas como "avoadas", "vivendo no mundo da lua" e geralmente "estabanadas" e com "bicho-carpinteiro" ou "ligados por um motor" (isto é, não conseguem estar quietas por muito tempo). Os meninos tendem a ter mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que as meninas, mas todos são desatentos. Crianças e adolescentes com PHDA podem apresentar mais problemas de comportamento, como por exemplo, dificuldades com regras e limites.

A lista dos tipos das NEE é longa, não cabendo neste trabalho. O que se precisa de imediato é que haja aceitação por parte dos governos sobretudo dos países do terceiro mundo em mudar as políticas de governação que funcionam em regime de mandatos e só beneficia a minoria eleita e, entenderem que é necessário e é preciso que a educação seja vista como prioridade para beneficiar a todas as camadas sociais.

2.10. DIVERSIDADE ESCOLAR

Moçambique é uma nação constituída por um vasto e diversificado mosaico sociocultural resultante de miscigenação e interação entre povos (Bantu e de outras origens como as europeias, asiáticas, americanas). Este fato manifesta-se pela grande diversidade etnolinguística do país e, pelas diferentes expressões de tradições, hábitos e costumes dos seus habitantes.

A maior influência ocorreu com a ocupação portuguesa, cuja língua é atualmente a língua oficial de Moçambique. Embora o português seja a língua oficial, de ensino e de trabalho, o último censo revelou que apenas 6,5% da população fala o português como sua língua materna. Para além do português, são faladas em Moçambique, mais de 23 línguas e múltiplos dialetos que enriquecem o panorama linguístico e cultural do país.

Desde a proclamação da independência nacional (1975) e o fim do período de instabilidade política e militar (Acordo Geral de Paz, 1992) o país tem conhecido um significativo crescimento económico e social.

À luz de um número considerável de políticas nacionais, regionais e internacionais relevantes para a cultura, os principais documentos legislativos do país, como: A Constituição moçambicana, A Política Cultural de Moçambique de Julho de 1997. O Plano Quinquenal do Governo (2005-2009) e o PARP, (2011-2014) Agenda 2025 valorizam a cultura para melhorar a qualidade de vida e de educação dos cidadãos e para o sucesso e a sustentabilidade de todos os programas de desenvolvimento. Questão sustentada com Roldão (2003, p.9) ao afirmar ainda que:

“a educação hoje, centra-se na questão da diversidade dos alunos, tornada visível, tida por emergência da necessidade e dificuldade de enquadrar de forma satisfatória as respostas da escola enquanto instituição curricular, e dos professores enquanto profissionais do currículo, as funções socialmente esperadas da escola. Este conceito serve também de catalisador da maioria das problemáticas hoje em debate no campo do currículo.”

A diversificação curricular exige a existência de uma liderança curricular que promova a coordenação horizontal ou integração da atividade do ensino/aprendizagem pertencentes a uma turma ou grupo de disciplina. Para a efetivação é indispensável a articulação de todos os intervenientes no processo, quer dizer o agrupamento flexível dos alunos, a conjugação do trabalho do professor com a ação de apoio pedagógico, a mobilização dos recursos matérias curriculares e a elaboração de um projeto educativo da escola (*Ibid.*, p.9).

2.11. A ESCOLA COMO UM ESPAÇO ONDE SE DESENVOLVE A DIFERENÇA

As sociedades atuais são muito diferentes da era da República de Platão. Os sistemas de produção, de comercialização e de trabalho alteraram-se. A competição económica dita as suas leis na vida social, caracterizando cada vez mais a intolerância, a degradação de valores cívicos e morais e a não-aceitação da diferença. Face a este quadro é inevitável questionar a finalidade da escola, da educação e a missão do professor, pois é obrigação e função deste preparar todas as crianças em idade escolar. À luz desta obrigatoriedade torna-se necessário interrogar como é que a escola vai

responder de forma diversificada a todos os alunos e como vai torná-los mais capazes, mais tolerantes; torná-los cidadãos?

Reconhecendo que esta função de ensinar não é tarefa fácil. No entanto, todos nós desejamos qualidade e sucesso no processo educativo “à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 2005, p. 77). É nesta visão de educação que surge a escola para todos, a qual exige uma nova organização do espaço escolar onde todos, sem exceção têm direitos e deveres, onde as aprendizagens são flexíveis e respeitam o ritmo de aprendizagem de cada aluno, onde é promovido o trabalho em equipa de professores e de alunos e onde é reconhecido o direito de aprender em diferentes contextos.

A escola tem que reconhecer que a aprendizagem tem que ser cada vez mais um processo que se realiza ao longo da vida e o que é válido hoje, amanhã poderá não o ser, nunca assumindo uma natureza terminal. A escola deve organizar-se segundo os “quatro pilares do conhecimento” preconizados pela UNESCO em 1996: aprender a ser, a fazer, a conhecer, a viver juntos. Deve ser uma escola pluridimensional, onde são integrados os vários saberes e o aluno é visto como um ser diferente pela diferença que exige.

AS INTERAÇÕES NO ESPAÇO SALA DE AULA

Ao refletir sobre a atividade educativa, porque não considerar a sala de aula como a unidade de ação essencial e talvez única em torno da qual se poderão problematizar o modo como se tecem as relações entre alunos, entre estes e o professor, entre eles e o saber que procuram na situação escolar?

Na verdade, a sala de aula representa um nó de ligação e de atividade, uma célula no conjunto da escola, um lugar primordial “para aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em atividades humanas” Delors (2005, p. 77).

É no quadro da turma que se entrelaçam as relações diretas com o professor, é aí que se organiza também a relação mais persistente entre os alunos e é onde se desenvolve o conhecimento de todos os intervenientes. A sala de aula constitui um espaço humano e um tempo determinado, em torno dos quais se estabelecem aprendizagens que são socialmente desejáveis para assumirem uma cidadania ativa.

Neste espaço educativo de sala de aula entram em cena diferentes atores, com papéis diferenciados, que se legitimam mutuamente e condicionam as práticas. Os professores e os alunos estão colocados, desta forma, perante o desafio de proceder à inclusão de todos, visando o desenvolvimento global da pessoa e a partilha de saberes. Nas turmas com alunos com NEE este

aspecto pode constituir um desafio ou um conjunto de limitações “...heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas” (Correia, 2003, p. 11).

Neste sentido, é imperioso que todo este processo seja um desafio de promoção de qualidade para todos os alunos. Sendo a sala de aula, como foi atrás referido, o local ideal onde se engendram decisões, compete ao professor selecionar as formas e os meios mais adequados para os alunos, prestando mas atenção, aqueles que têm NEE. Através do projeto curricular de turma o professor pode delinear o conjunto de competências essenciais e estruturantes que pretende desenvolver com a turma, bem como o tipo de experiências educativas que pode e deve proporcionar a todos os alunos, nunca centrando num único aluno, mas flexibilizando e adaptando, em função das necessidades e dificuldades de todos. Assim, estabelece-se um sistema onde podem ser desenvolvidos os quatro “pilares do conhecimento” de forma a permitir desenvolver o carácter e a personalidade de cada aluno, onde é possível descobrir e desenvolver o seu potencial máximo, preparando-os para a vida ativa, tornando-os a todos, ao mesmo tempo socialmente aceites e úteis. Como recomenda Jacques Delors “uma nova conceção alargada de educação deve fazer com que todos possam descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido de cada um de nós”. (Delors, 2005, p. 78).

A ação educativa acima delineada pode revelar uma carga de idealismo, mas pensamos que só assim, o professor conseguirá que todos os seus alunos obtenham certos resultados e se realizem como pessoas. Pensamos ainda, que o espaço sala de aula é o sítio indicado para ser lançada a primeira semente. Se o professor promove a interação entre os alunos durante a aula, de modo que a entajuda e a cooperação seja encorajada, e que todos e cada um tenham ideias, saberes e experiências e todas são aceites e podem ser válidas, então o processo de aprendizagem na turma torna-se numa experiência agradável e compensadora e os alunos adquirem uma tomada de consciência própria face ao aluno com NEE.

2.12. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA - UMA PRÁTICA INCONTORNÁVEL NA INCLUSÃO ESCOLAR

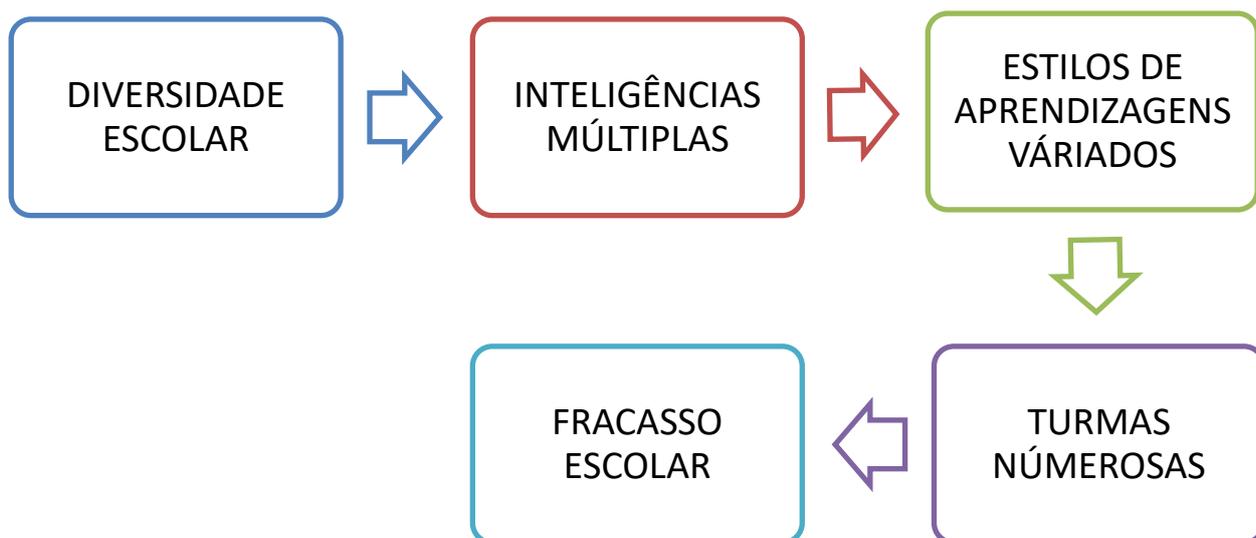
Assumindo que a diferenciação pedagógica é um instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio escolar, só pode diferenciar e incluir crianças com NEE, quem tiver consciência dos motivos pelos quais diferencia e assentar esses motivos em fundamentos

sólidos, evitando assim, as abordagens superficiais e estereotipadas a que se refere (Foshay, 2000, p.9).

Pacheco (2011, p.89) define a diferenciação pedagógica como “princípio global de organização curricular com vista à resolução dos problemas do fracasso escolar. A mesma ideia é partilhada por Perrenoud (1999, p.56) ao eleger a diferenciação como uma forma de “romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos”. Para o autor, a diferenciação assenta no princípio da organização do trabalho e dos dispositivos que colocam a cada um dos alunos a uma posição de aprendizagem. Coménio, (1985) considera que o currículo jamais será de “ensinar tudo a todos”, se tivermos em conta que cada criança aprende de forma diferente, exigindo de o professor descobrir a combinação de estratégias e de táticas que correspondam às necessidades e especificidades únicas de cada criança com NEE.

Estas palavras enaltecem as afirmações de Correia (1997) ao advogar a inclusão como um sistema de apoio providenciado pela equipa multidisciplinar, no sentido de responder às necessidades individuais dos alunos, incluindo as crianças com NEE. Desta forma, entende-se que a diferenciação implica a valorização da diversidade cultural, social e individual, se considerarmos as finalidades da educação e da escola. O diagrama que se segue apresenta os propósitos para a diferenciação pedagógica.

Diagrama nº 2 - de Propósitos da diferenciação Pedagógica



2.12.1. PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo (Tomilinson e All 2002; Silver, Strong e Perini 2010; Correia, 2013; Pacheco, 2014; Foshay, 2000; Pacheco, 2011) a diferenciação pedagógica orienta-se em quatro categorias. Primeiro: a flexibilização do processo pedagógico que se caracteriza pela docilidade do processo de intervenção pedagógica que aí corre; segundo: a avaliação formativa das aprendizagens geradoras de conhecimentos e competências, que têm um papel preponderante no ensino inclusivo; terceiro: a organização flexível dos grupos na realização das atividades escolares, que conduz os alunos a aceder a uma variedade de oportunidades de aprendizagens e propostas de trabalho; quarta a valorização dos estilos de aprendizagens, que propiciam o rendimento escolar. O diagrama que se segue mostra as capacidades e processos de aprendizagem.

Diagrama nº 3 - das Capacidades e Processos de Aprendizagem



2.12.2. ESTRATÉGIAS DE FACILITAÇÃO DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Qualquer processo de ensino/aprendizagem para lograr os sucessos almejados precisa ser planificado e guiado por uma gama de estratégias que norteiam a sua trajetória. Assim, as estratégias são a ferramenta que guiam a arte do professor na sala de aula. Contudo, nenhuma estratégia conseguirá compensar a um professor a quem falta a proficiência na sua área de saber. Desta feita, é indispensável a preparação da aula devidamente, identificar e organizar antecipadamente os materiais didáticos a usar, de forma a evitar aulas expositivas e/ou improvisadas que só prejudicam o aluno e o

processo no seu todo. São várias as estratégias que o professor pode usar no seu trabalho docente, todavia sugerimos a concentração da sua atenção para a receptividade e interesse dos alunos, bem como os seus perfis de aprendizagem. O respeito, carinho, atenção e atitude positiva pela diferença é um aspeto indispensável na diferenciação pedagógica. A avaliação e a instrução são elementos inseparáveis no processo de ensino/aprendizagem. Nesta abordagem a avaliação deve ser continuada e formativa, podendo usar várias formas: diários, TPC, portefólios, grelha de avaliação, testes orais e escritos. Pode ainda aplicar questionários de interesse a todos os alunos, onde os conteúdos devem ter sentido para todos eles. O professor/aluno e vice-versa colaboram no processo de aprendizagem: planificam, definem objetivos, refletem sobre o progresso, avaliam o sucesso e os fracassos; o professor estabelece o equilíbrio entre as normas individuais e do grupo; os desafios de trabalhos devem ser exequíveis de acordo com os ritmos de aprendizagem.

2.12.3. NÍVEIS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A diferenciação pedagógica ocorre em três níveis de decisão: macro, meso e micro (Sousa, 2010; Pacheco, 2008, 2011 e 2014). A administração central decide os tipos de conhecimentos, os princípios da organização, o grau da estruturação nacional/regional e local bem como os níveis e ciclos de escolarização e cursos. Desenha-se ainda neste nível o plano de formação, os planos curriculares, as disciplinas e programas. O meso ocupa-se nos projetos educativos que são elaborados ao nível da província/distrital, programas suplementares de apoio pedagógico acrescidos que visam enfatizar ou dar credibilidade à escola na sua missão de ensinar e formar o homem. O último é da materialização, do fazer pedagógico. É o espaço exclusivamente da escola/professor. É onde o professor é chamado a exercer o seu poder, o seu papel e a sua autoridade de mediador das aprendizagens dos alunos. Espaço da produção dos materiais curriculares, da formulação dos objetivos/competências /metas, da abordagem dos conteúdos, da seleção e implementação das estratégias e da realização das avaliações das aprendizagens. O diagrama que se segue a apresenta os níveis de planificação.

Diagrama nº 4 - dos Níveis de Planificação

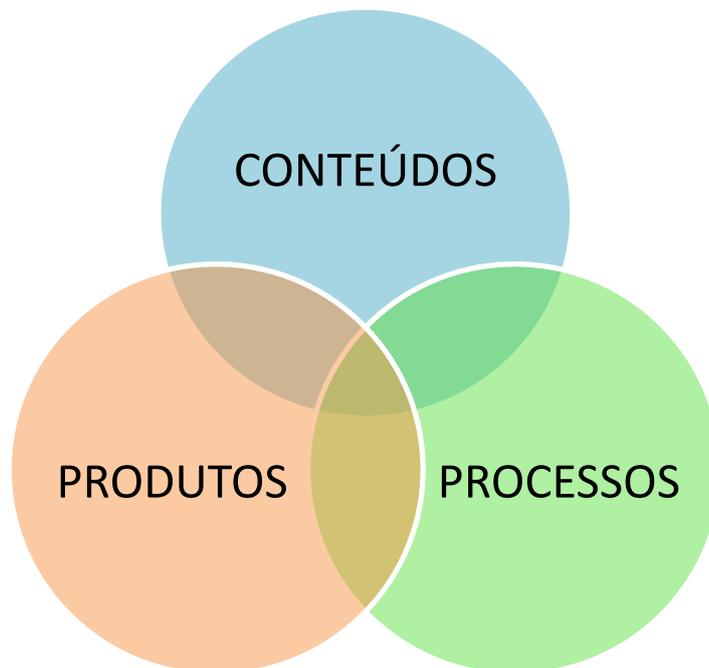


2.12.4. TIPOS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

De acordo com Tomlinson e All (2002, p. 21) os professores podem diferenciar “os conteúdos, os processos e produtos tendo em conta a receptividade, interesses e perfis de aprendizagem dos alunos”. Como já fizemos menção anteriormente.

O processo de diferenciação pedagógica resume-se na alternância dos conteúdos tendo em conta a natureza dos alunos e o grau das dificuldades que apresentam. Em função disso, o professor planifica atividades diversificadas para a inclusão das crianças na aprendizagem e diferencia em função das necessidades dos alunos, os instrumentos para a verificação da assimilação dos conteúdos. A avaliação das aprendizagens deve ser vista como um processo de análise e autorreflexão, de diálogo, de negociação, de interação entre participantes, baseando-se na discussão de ideias, de pensamentos e harmonização de juízo. O diagrama que se segue representa os tipos de diferenciação pedagógica.

Diagrama nº 5 - dos Tipos de Diferenciação Pedagógica



Analisando a figura pode-se afirmar que a diferenciação pedagógica não é mais uma proposta a introduzir nas práticas escolares, mas antes um imperativo incontornável na sala de aula. Utilizar uma variedade de estratégias de ensino, adaptando as aulas às necessidades e especificidades dos alunos, valorizando os trabalhos individuais e em pares, aumenta o rendimento escolar. A sua focalização no aluno de forma individual permite que as limitações da aprendizagem sejam primeiro diagnosticadas para posteriormente se desenvolver um plano que permita resolvê-las. Assim, constata-se, porém, que os constrangimentos na implementação do ensino inclusivo moçambicano prendem-se com a formação dos professores e de outros intervenientes no processo educativo bem como a insipiência dos recursos financeiros, materiais e humanos para a sua materialização. A diferenciação pedagógica refere um saber especializado, daí a necessidade da formação de professores tanto para atender questões disciplinares no ensino regular como também para as áreas específicas das NEE, tendo em conta que um único professor não pode não pode acumular todos os saberes específicos.

2.13. FORMAR PROFESSORES PARA ENVOLVEREM ALUNOS A APRENDEREM!

“Não escolha ser professor,
até que você esteja
preparado para isso”
(Angela Merkel)

Segundo este provérbio é necessário que os professores assumam a tarefa de ensinar como uma profissão nobre e não um lugar onde qualquer indivíduo possa passar o seu tempo de lazer. Professores deixem de usar os alunos como capa na resolução das suas aflições e criem condições pedagógicas para que os alunos participem na construção do seu conhecimento. Ensinar envolve reconhecer os múltiplos modos de aprender de um aluno, contendo em conta particularidades individuais e ritmos de aprendizagem. Ensinar alunos com ou sem NEE para aprender, implica ainda a combinação de oito inteligências que o indivíduo possui desde a sua nascença. O modelo de Gardner (1995) melhor explica a combinação das inteligências múltiplas em contextos de aprendizagem e mostram o quão é valiosa a teoria no processo de ensino/aprendizagem.

Quadro nº 4 Tipos de Inteligência e Estilos de Aprendizagem (Gardner, 1995)

Tipo de Inteligência/ Localização	CARACTERIZAÇÃO	Estilo de aprendizagem
Linguística - Localizado no centro da boca do cérebro.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensa com palavra, gosta de ler, escrever, trabalhar com texto, fazer jogos de palavras, diálogos e debates, é sensível a regras, é organizado e sistemático. ✓ Contar e ler histórias, piadas, fazer malabarismos com vocabulário, quebra-cabeças, jogos de soletração, entrevistar, entregar a redação e a leitura com outras áreas, produzir, editar e supervisionar a revista ou jornal da escola. ✓ Podem ser escritores, poetas, redatores de textos para jornais, oradores, líderes políticos, editores, publicitários, jornalistas, redatores de discursos 	Linguístico
Lógico Matemático - no centro da boca do cérebro.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensa através do raciocínio e da dedução, gosta de experimentar, questionar, calcular, refletir e, aprecia a resolução de problemas, prefere anotações de forma ordenada, gosta de computador. ✓ Interpretar dados, resolver problemas e jogos matemáticos, utilizar experimentações práticas e previsões, integrar a organização matemática noutras áreas curriculares, usar o raciocínio dedutivo, empregar o computador na resolução de tarefas. ✓ Interpretar dados, resolver problemas e jogos matemáticos, utilizar experimentações práticas e previsões, integrar a organização matemática noutras áreas curriculares, usar o raciocínio dedutivo, empregar o computador na resolução de tarefas. ✓ 	Lógico Matemático
Visual Espacial - no hemisfério direito do cérebro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensa através de figura, cria imagens mentais, utiliza a metáfora, gosta de arte, desenha, pinta, lembra-se usando figuras, lê facilmente mapas, gráficos e diagramas. ✓ Gosta de cores, usa todos os sentidos para formar imagens, gosta de ilustrações, de fazer slides, filmes, criar peças teatrais. Utilizar figuras para aprender, criar rabiscos, símbolos, desenhar mapas, integrar a arte com outros assuntos, usar mapas de conceitos, fazer atividades visuais, utilizar estímulos periféricos nas paredes, usar a mímica, trocar de lugar na sala para obter perspectivas diferentes, utilizar fluxogramas, cartogramas, gráficos e salientar com cores. 	Visual Espacial

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Podem ser arquitetos, pintores, navegadores, escultores, físicos teóricos, naturalistas, jogadores de xadrez, estratégia de campo de batalha, artistas plásticas, marinheiros. 	
Cinestésico Localizado no hemisfério esquerdo do cérebro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Controle excepcional do corpo e de objetos com sincronização e reflexos (mente mecânica). Aprende melhor movimentando-se, participando na aprendizagem. Gosta de se envolver em desporto e artes manuais, de tocar, de representar e utilizar métodos manipulativos. Lembra-se do que foi feito e não do que foi dito e observado. É sensível ao ambiente físico. Brinca com objeto enquanto escuta tudo. Fica irrequieto e aborrecido quando houver poucos intervalos. Toma consciência da realidade através do seu corpo. Aprende através do seu corpo. Gosta de gestos, dramatizações, movimentos, exercícios físicos, de construir, dançar e inventar. ✓ Integrar o movimento em todas as áreas curriculares. Usar a dança, o movimento, os jogos e as técnicas manipulativas para aprender. Fazer mudanças na sala e intervalos frequentes. Relacionar movimentos com os conteúdos de tudo. Empregar métodos, máquinas, artesanato, usar o corpo para se concentrar e relaxar. Fazer dramatizações, papéis dramáticos. ✓ Bailarinos, atores, atletas, realizadores desportistas, inventores, mímicos, cirurgiões, professores de Karaté, pilotos de corridas, pessoas que trabalham ao ar livre. 	Corporal Cinestésico
Musical - localizado no hemisfério direito do cérebro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensa através do ritmo e da melodia. Gosta de cantar, ouvir, marcar ritmos, e criar melodias. Vive cantando algum som mesmo de boca fechada. É sensível à entoação, ao ritmo, ao timbre e ao poder emocional da música. Sensível à organização complexa da música. Pode ser profundamente espiritual. ✓ Aprende através de canções, poemas com rima completa, usar concertos ativos e passivos para aprendizagens, tocar instrumentos musicais, integrar grupo musical, mudar de humor com musica, usar a musica para relaxar, fazer figuras, imagens com musica, compor musica no computador. ✓ Artistas, compositores, maestros, concertistas, engenheiros de gravação, fabricantes de instrumentos musicais, afinadores de piano, cultura sem linguagem tradicional 	Musical
Interpessoal ou social - localizado nos lobos frontais do cérebro.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensa através de troca de ideia com outras pessoas. Gosta de organizar/líder, trabalhar em grupos, participar em acontecimentos sociais. ✓ Desenvolver cooperação, fazer diversos intervalos para assocializar, trabalhar em equipas, integrar a socialização em todas as partes e praticar a conversa social, ter festas e celebrações de aprendizagens mais divertidas, fazer atividades do tipo pesquisa em que cada um precisa de fazer pergunta e ter resposta dos outros. ✓ Políticos, professores, vendedores, gerentes, conselheiros, relações públicas. 	Interpessoal ou Social
Intrapessoal ou intuitiva localizada nos lobos frontais do cérebro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoconhecimento, sensibilidade aos objetivos da vida de cada um, tem sentido do eu bastante desenvolvido, capacidade intuitiva, auto motivado, profundamente consciente das potencialidades e fraquezas, pessoa reservada, deseja diferenciar-se dos demais. Precisa de um tempo e espaço individual introspectivo para amadurecer as ideias. ✓ Ter conversas pessoais de coração para coração, usar atividades de crescimento pessoal para romper o bloqueio à aprendizagem, investigar atividades, reservar tempo para reflexos interiores: pense e oiça, faz tudo independente, ouvir sua intuição, discutir, refletir ou escrever o que vivenciou e como sentiu, permitir a individualização, fazer diário da historia pessoal, assumir o controlo de própria aprendizagem, ensinar afirmações pessoais, ensinar questionando. ✓ Podem ser romancistas, conselheiros, anciões, sábios, filósofos, gurus, pessoas com profundo sentido do eu, místicos. 	Intrapessoal ou intuitiva
Naturalista	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trata bem a natureza, pratica desporto ao ar livre, gosta de acampar, aprecia animais, plantas e o meio ambiente, estuda ecossistemas. ✓ Viajar para conhecer os diferentes ecossistemas, plantas, colher e produzir alimentos, cuidar de animais, explorar e consumir produtos ecológicos ou orgânicos, pesquisar receitas naturalistas. ✓ Biólogos, paisagistas, ecologistas, pessoas que gostam de estar em contacto com a fauna e flora. 	. Naturalista

Fonte (Mandlate, 2012)

Segundo Gardner (1995) não somos iguais nem temos o mesmo tipo de inteligência. Por isso, a Educação torna-se mais eficaz se as diferenças forem levadas em consideração do que ignoradas.

Estilos de Aprendizagem Variados

Cada pessoa tem o seu estilo de aprendizagem. Quando o estilo ajusta às características individuais, o resultado da aprendizagem é muito melhor e conseqüentemente o rendimento escolar é também positivo. Estilo de aprendizagem é a combinação entre as características cognitivas, afetivas e fatores psicofisiológicos que se tornam indicadores estáveis para um aluno compreender e interagir com ambiente de aprendizagem (Keefe, 1979). Butler (1988) identificou quatro grandes dimensões do estilo de aprendizagem: cognitiva, afetiva, fisiológica e psicológica. Griggs (1991) acrescenta que os estilos de aprendizagem são padrões intrínsecos de processamento de informação que representam o modo típico de uma pessoa perceber, pensar, lembrar e resolver problemas.

- a. Cognitiva – diz respeito aos diferentes modos pelos quais os alunos percebem e ordenam mentalmente as informações e ideias;
- b. Afetiva – diz respeito a como fatores sociais e emocionais afetam situações de aprendizagem;
- c. Fisiológica – diz respeito a que sentidos são utilizados na aprendizagem: audição, visão e movimento (sentido cinestésico);
- d. Psicológico – diz respeito a como a força interior e a individualidade afetam a aprendizagem do indivíduo.

Na escola, o professor depara-se com diferentes estilos de aprendizagem, que exigem dele a aplicação de estratégias variadas em busca do objetivo para que os alunos aprendam. A teoria de aprendizagem parte do princípio de que os alunos têm diferentes maneiras de “perceber” e de “processar a informação” o que implica diferenças nos seus processos de aprendizagem. Paulo Freire, sublinha ainda que “ensinar e aprender deve ser visto como duas entidades separadas, embora fortemente ligados. Há atitudes e processos ligados ao ensinar, mas também há atitudes e processos ligados ao aprender”.

Felder (2002) define estilos de aprendizagem como formas pessoais de apropriação do saber. Para ele os estilos de aprendizagem representam uma “preferência característica dominante na forma como os alunos recebem e processam informações”. Os estilos de aprendizagem são canais de recepção e tratamento de informação. Alguns alunos tendem a focalizar mais os fatos, dados e logaritmos, enquanto outros se sentem mais confortáveis com teorias e modelos matemáticos. Alguns ainda podem responder preferencialmente a informações visuais, enquanto outros respondem mais a informações verbais, explicações orais e escritas. Uns preferem aprender interactivamente, outros já têm uma abordagem, mas introspectiva.

Os visuais por exemplo, preferem instruções mais escritas. Eles são bons leitores visuais, gostam de receber informações por meios visuais tais como: fitas de vídeos, DVD. Eles aprendem melhor quando o professor lhes dá oportunidade de trabalhar com mapas, gráficos, tabelas, diagramas, figuras, filmes, desenho, recursos para organizar gráficos, textos com muita informação. **Os auditivos**, pelo contrário, se sentem melhor com instruções orais, quando se lembram ou quando ouvem. Eles aprendem mais ouvindo e falando. Estes alunos gostam de conversar e entrevistar. Eles são bons leitores fonéticos, gostam de leitura oral, em coro e ouvir livros falados. Eles aprendem melhor quando são dados oportunidade de participar em debates, em painéis de discussão, apresentar relatório oralmente. Os cinestésicos, por seu lado, aprendem tocando e manipulando objetos. Eles têm necessidades de envolver o corpo todo na aprendizagem, construindo modelos, fazendo atividades ou jogos que exigem o movimento corporal.

As crianças que apresentam estilo ativo demonstram ser mais alegres, comunicativas, rápidas para desenvolver determinada tarefa, são curiosas e gostam de descobrir coisas novas. Para elas, a aprendizagem é muito mais proveitosa se os ambientes de estudo são diversificados. Realizam as atividades propostas e, ao mesmo tempo, conversam com os colegas. Crianças ativas não conseguem ficar por muito tempo voltadas à mesma tarefa, terminam logo e querem mais. Como são criativas, podem ir além do que foi solicitado. Gostam do novo, de aprender e estão sempre à frente das situações, chamando a atenção das pessoas a sua volta. Também são ótimas conciliadoras de conflitos.

Existem diversos estilos de aprendizagem, o mais importante é que o professor descubra, capitalize e maximize a melhor aprendizagem e crie uma mistura de atividades, para que todos tenham uma oportunidade de usar o seu estilo preferido. O professor use este potencial de informação para tornar a aula mais viva e a sala um local de aprendizagem - brincando aprendendo.

Para a operacionalização das teorias de inteligências e estilos de aprendizagens variados sugerimos uma proposta de formação de formadores e de professores na ótica do alargamento e diversificação da função docente e criação de especializações na função docente (Formosinho, 2000) e na observância do D.L. nº 344/89, de 11 de Outubro, “na legislação de cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores do Ensino Primário e Secundário devem incluir a preparação inicial no campo de educação especial.”

PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO

Transformar os Centros de Educação Inclusiva em Institutos Superiores de Formação de Professores Primários com 4 dimensões:

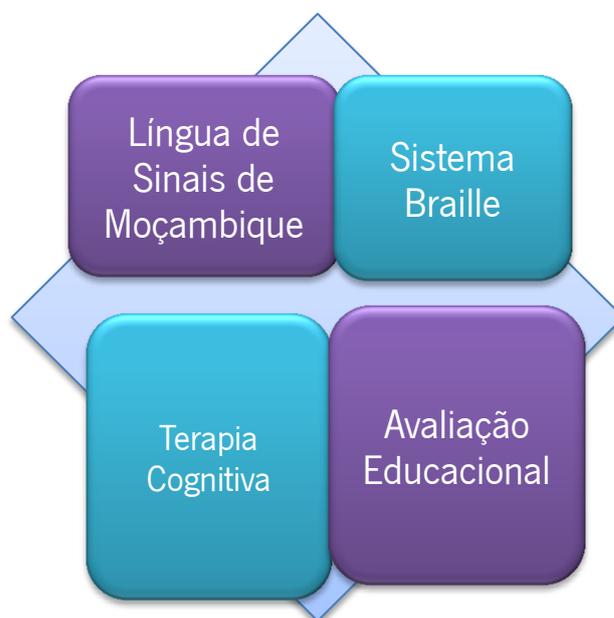
- A. Instituto para Formação de Formadores em Língua de Sinais de Moçambique
- B. Instituto para Formação de Formadores em Sistema Braille
- C. Instituto para Formação de Formadores em Terapia Cognitiva
- D. Instituto para Formação de Formadores em Avaliação Educacional

Requisitos dos candidatos para a formação de formadores de professores primários:

- ❖ Possuir formação de professor do Ensino Primário;
- ❖ Experiência comprovada de, pelo menos, cinco anos, como professor do Ensino Primário;
- ❖ (idoneidade, responsabilidade, autoridade científica);
- ❖ Ter domínio da leitura e escrita em pelo menos duas línguas nacionais;
- ❖ Ter domínio da leitura e escrita em duas das línguas: Português e língua materna;

O Programa de Formação de Formadores deve contemplar as componentes técnicas e metodológicas, bem como a especialização dos tipos das necessidades educativas especiais. Segue-se o diagrama das áreas de especialização.

Diagrama nº 6 - Áreas de Especialização (Formosinho, 2000; Correia, 2005)



Ao focalizar estas quatro áreas não estamos a ignorar a existência de outras como é o caso dos problemas motores e de saúde, bem como de carácter desenvolvimental entre outras, mas queremos prestar mais atenção a este grupo, numa primeira fase. As outras áreas serão integradas paulatinamente (Correia, 2013, p.47).

A. Contratação de especialistas em cada área das Necessidades Educativas Especiais para garantir a formação condigna e a especialização por área.

B. O ingresso aos Institutos de Formação de Formadores deve ser na base de concurso público com critérios bem claros.

C. O curso deve ter uma duração de 4 anos e seis meses do estágio.

a. Requisitos dos candidatos:

- ❖ Ser professor em exercício com nível médio ou equivalente;
- ❖ Idade: mínimos 25 anos.

Os Institutos Superiores de Formação de Professores Primários devem graduar licenciados em Ciências de Educação com especializações em várias áreas das necessidades educativas especiais. O curso deve durar quatro anos e um estágio de seis meses.

CAPÍTULO III ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Neste capítulo são ilustrados os caminhos e os passos que orientaram esta pesquisa, desde o surgimento até à seleção dos métodos e técnicas usados para a recolha, o tratamento e a análise de dados empíricos.

Quadro nº 5 Resumo do Itinerário Metodológico

Tipo de Estudo	Natureza	Método	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de Análise de Dados	População	Delimitação	Amostra
Empírico	Quantitativo e Qualitativo	Estudo de casos Múltiplos do tipo descritivo	Inquérito por: Questionário e Entrevista Semiestruturada Observação de aulas	Procedimentos estatísticos e análise de conteúdo	Professores do EB e Formadores dos IFP	Moçambique Zona: Norte: Nampula Centro: TETE Sul; Gaza	Questionários: 285 Entrevistas: 34 Observações de aula: 50
PROBLEMA DE PESQUISA		De que forma é feita a avaliação das aprendizagens nas crianças com NEE ao longo das práticas pedagógicas dos professores do (1º Ciclo) do EB na disciplina de Português nas escolas das zonas Sul, Centro e Norte de Moçambique?					
PERGUNTAS DE PARTIDAS		(1) como é que as políticas educativas abordam a avaliação das aprendizagens das crianças com NEE no EB? (2) como é que os professores do EB percebem a avaliação das aprendizagens das crianças com NEE enquanto meio de promoção ou não da inclusão escolar? (3) de que forma é feita a avaliação das aprendizagens das crianças com NEE no EB? (4) Que desafios e oportunidades as políticas educativas colocam aos professores na sua profissionalidade docente?					
OBJETIVO GERAL		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender o papel da avaliação das aprendizagens enquanto meio ou/não de promoção da inclusão escolar, para propor práticas Interventivas que influenciem na inclusão das crianças com NEE. ✓ Apelar as autoridades educativas na observância do cumprimento dos principais documentos normativos que regem o ensino e avaliação das aprendizagens para fortalecer a inclusão escolar. 					
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar como é que os principais documentos normativos abordam as questões da avaliação das aprendizagens das crianças com NEE no EB. ✓ Identificar as percepções dos professores do EB sobre a avaliação das aprendizagens das crianças com NEE enquanto meio ou/não de promoção da inclusão escolar. ✓ Explicar o modo como são avaliadas as aprendizagens das crianças com NEE no 1º ciclo do EB. ✓ Identificar os desafios e oportunidades que as políticas educativas colocam aos professores do EB na sua profissionalidade docente. 					
Ética investigativa							
<p>Primamos pela honestidade, estabelecemos acordos, explicando a nossa responsabilidade como investigadora e solicitando a livre e espontânea colaboração dos intervenientes no processo, antes de iniciar a investigação. Garantiu-se igualmente a confidencialidade e o anonimato da informação que obtivemos e solicitou-se a autorização das instituições a quem pertencem os participantes e conteúdo do estudo. Para além destes princípios, respeitou-se ainda as regras fundamentais de toda a investigação científica, a fidelidade, confidencialidade aos dados recolhidos e aos resultados a que se chegou. Os questionários decorreram num ambiente satisfatório se considerarmos que as dificuldades de contato, compreensão do próprio questionário fazem parte do processo investigativo.</p>							
DESCRIÇÃO DOS CASOS MÚLTIPLOS							
CASO 1 NAMPULA		Participaram no estudo: Professores do Ensino Básico e Formadores dos Institutos de Formação de Professores (IFP), através do inquérito por questionário, entrevista semiestruturadas e a observação de aulas.					
CASO 2 TETE		Participaram no estudo: Professores do Ensino Básico e Formadores dos Institutos de Formação de Professores (IFP), através do inquérito por questionário, entrevista semiestruturadas e a observação de					

	aulas.
CASO 3 GAZA	Participaram no estudo: Professores do Ensino Básico e Formadores dos Institutos de Formação de Professores (IFP), através do inquérito por questionário, entrevista semiestruturadas e a observação de aulas.
ANÁLISE da REGULAÇÃO NORMATIVA	Constituição da República; Lei do sistema nacional de educação; Programa de formação de professores e programa do ensino básico

3.1. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

Estrela (1994, p. 27) define a investigação como uma “estratégia de integração da formação científica e pedagógica”, Eco (2010, p. 14) por sua vez, esclarece que a “metodologia de investigação assenta em dois princípios gerais”: primeiro: o princípio da unidade indissociável da metodologia de investigação com a metodologia geral; segundo: o princípio da globalidade do processo de formação científica. Ambos os princípios se assentam sobre a revisão dos fundamentos da “criação científica segundo uma ótica totalizante. A evolução da metodologia de investigação impôs a “unidade da formação geral com a especialização – a síntese de saber estudar com o saber investigar, admitindo fórmulas de doseamento” (*Ibid.*).

Tuckman (1994, p. 5) sustenta que a “investigação é realizada a partir da identificação de um problema, examinando as variáveis relevantes já selecionadas através da revisão da literatura”. A acrescenta ainda que no campo da investigação pode utilizar-se diversas abordagens metodológicas, tanto de carácter quantitativo, como de carácter qualitativo. A decisão sobre o uso de uma destas opções metodológicas está diretamente associada, ao objetivo da pesquisa, tendo em conta as características específicas, vantagens e desvantagens de cada um destes dois métodos.

A natureza do estudo e os objetivos de investigação imperaram ao emprego de paradigmas quantitativo e qualitativo. Historicamente, o paradigma quantitativo, como refere Pacheco (1995) é dos mais antigos métodos de investigação científica tendo-se notabilizado no período do movimento positivista de Comte (1798 -187) no empirismo de Stuart-Mill (1806 -1873) e no Círculo de Viena, nos anos 20, do século XX e que prolongou até meados dos anos de 1960. Este método caracteriza-se pelo reconhecimento de uma realidade exterior ao investigador, estabelecendo deste modo a relação de distância e de independência pela adoção do método hipotético-dedutivo e pela crença de que a educação é um fenómeno que suscita generalizações como outros fenómenos das Ciências Exatas e Naturais. Nas ciências sociais, os estudos orientados pela doutrina positivista são influenciados pela

abordagem das ciências naturais, que postulam a existência de uma realidade externa que pode ser examinada com objetividade, pelo estabelecimento de relações causa-efeito, a partir da aplicação de métodos quantitativos de investigação, que permitem chegar a verdades universais. Segundo esta corrente positivista, a lógica e a Matemática tornam-se válidas por estabelecerem regras da linguagem e por constituírem um conhecimento logo *a priori*, independente da experiência. Em contraste, o conhecimento empírico deve ser obtido a partir da observação e através do raciocínio indutivo. A lógica de cientificidade inserida no uso de técnicas sofisticadas, estatísticas e demonstrativas como se caracteriza o paradigma quantitativo, deixa maior imagem de qualidade e de fiabilidade dos seus resultados. O paradigma quantitativo guia-se pelo modelo de investigação conhecido por *hipotético-dedutivo* que é mais usado nas ciências naturais, onde o problema e a conjuntura são testados pela observação e pela experimentação.

A abordagem quantitativa, segundo Cogo (s/d, p.28) “aplica-se nos casos em que se busca o grau de conhecimento, as opiniões, impressões, seus hábitos, comportamentos, seja em relação a um produto, sua comunicação, serviço ou instituição”. Por outro lado, Bruno (2008, p.1) refere que abordagem quantitativa “caracteriza-se pela atuação nos níveis de realidade e apresenta como objetivos a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis”. A abordagem quantitativa permite, ainda, o aprofundamento na revisão da literatura e a elaboração pormenorizada de um plano de investigação bem estruturado e direcionado para o cumprimento de objetivos definidos.

Como se pode depreender, trata-se de uma abordagem que nos permite questionar sobre o mundo dos professores e dos seus gestores, ajudando a compreender as realidades das escolas, com o fim último de sugerir soluções, prever e/ou controlar os fenómenos. No campo de investigação, nem todos os aspetos são investigados por via quantitativa. O tipo e/ou natureza de dados, sobretudo quanto à sua subjetividade, levam o investigador (a) a recorrer ao paradigma qualitativo. Aliás, o desenvolvimento da ciência e da investigação em si possibilitaram o surgimento de abordagens de pesquisas diferentes da corrente positivista. Surge então o paradigma qualitativo como alternativo pela constatação de que as abordagens unicamente quantitativas não são satisfatórias para explicar determinados fenómenos de tipologia e/ou natureza subjetivas. Desta forma, abre-se espaço para o uso do paradigma qualitativo na geração de conhecimento. É preciso ressaltar, no entanto, que a pesquisa qualitativa (como alternativa) não dever ser, por isso, considerada menos importante.

De acordo com Pacheco (1995, p.9) a investigação em educação é uma “atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”. O Paradigma de Investigação Qualitativo é um

processo sistemático de recolha de dados observáveis, e qualificáveis. Baseia-se na observação de facto objetivos, de conhecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador (a) Freixo (2011). Bogdan e Biklen (1994) acrescentam ainda que, com o uso deste método, os investigadores desenvolvem empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista, com o objetivo de perceber aquilo que os sujeitos de investigação experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. A investigação qualitativa é a fonte natural de dados e o observador instrumento – chave da recolha de dados. Entende-se que para além de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critérios o julgam, a perspetiva qualitativa de investigação fornece aos investigadores a oportunidade de explorarem ambientes complexos. Tem como finalidade principal contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos, a possibilidade de generalizar os resultados, de prever e controlar os acontecimentos. Os processos de investigação científica visam fornecer informação para a resolução de um problema ou resposta a questões complexas.

Como referiu-se inicialmente, a escolha dos métodos de investigação, do objeto de estudo e da problemática a pesquisar. Para este estudo, selecionou-se o método de estudo de casos dado à sua complexidade, para permitir recolher e analisar dados suficientemente pertinentes para conhecer com profundidade as mudanças que poderão ser operacionalizadas no sistema educativo moçambicano.

Cada paradigma inclui métodos e técnicas. Segundo Freixo (2010, p.77) o método tem origem na:

“Palavra grega, “métodos” que significa literalmente “caminho para chegar a um fim ou selecionar técnicas, formas de avaliar alternativas para ação científica ou ainda método científico é um conjunto de procedimentos por intermédio dos quais se propõe problemas científicos e colocam-se à prova as hipóteses científicas”.

Toda a investigação é guiada por métodos científicos precisos que descartam as ilusões dos sentidos, os preconceitos, as crenças pessoais, as superstições de todo o tipo. A ciência é a esfera da atividade humana responsável por investigar o mundo ao nosso redor.

Método é um conjunto de regras básicas utilizadas para produzir um conhecimento científico. A escolha de um método de estudo está ligada a alguma razão ou motivação pessoal, profissional, intelectual, política, económica, académica ou social que relaciona o investigador (a) e o estudo que pretende realizar. É na base de incertezas investigativas que o investigador (a) escolhe o método adequado que funciona como panaceia da investigação e como elemento mediador do conflito gerado entre o projeto e o resultado que se pretende da investigação projetada.

A opção pelos paradigmas quantitativos e/ou qualitativo em estudos educacionais tem sido uma questão em permanente debate. Landsheere (1986) assevera que se o quantitativo foi em tempos predominante, sobretudo numa associação da educação com as ciências naturais, nas últimas décadas e por força da relação da educação com as ciências sociais, o qualitativo tem sido predominante. Quando se realiza uma investigação, o que define a metodologia é o objeto de estudo, pelo que a opção pelo quantitativo ou qualitativo, como paradigmas metodológicos, mas amplos, necessita de ser enquadrada na natureza da investigação.

Por outro lado, Stake (1999) assinala três diferenças importantes entre a perspetiva qualitativa e quantitativa da investigação: i) a distinção entre explicação e compreensão; ii) a distinção entre função pessoal e impessoal do investigador; iii) a distinção entre conhecimento descoberto e construído. Os métodos quantitativos destacam a explicação e controlo porque surgiram do processo científico da relação causa efeito para estabelecer generalizações aplicáveis a diversas situações. Enquanto os métodos qualitativos procuram a compreensão das complexas inter-relações que acontecem na vida real.

Sobre a segunda distinção, Stake (1999) explique que os métodos quantitativos exercem um esforço para limitar a função do pesquisador na interpretação pessoal, desde o desenho da investigação até à análise estatística dos dados. Por outro lado, os métodos qualitativos obrigam o pesquisador (a) que esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor. É fundamental a capacidade interpretativa do pesquisador. A terceira e última, a investigação quantitativa procuram a lógica da descoberta e a investigação qualitativa a lógica da construção do conhecimento. Para Stake (1999) a realidade não pode ser descoberta, mas sim interpretada e construída.

Neste estudo, combinou-se as duas abordagens Quanti-Qualitativo, para compreender a profundidade das questões de avaliação das aprendizagens e o atendimento das crianças com NEE, que nos parece ser uma pedra dura nos processos avaliativos em sistemas de ensino. Em seguida falaremos das características do Estudo de caso.

3.2. ESTUDOS DE CASO

Estudo de caso, segundo Yin (1994) é uma forma de procurar compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos, nos quais estão simultaneamente envolvidos vários fatores que o investigador (a) vê-se com dificuldades para a identificação de variáveis consideradas importantes. Robert Yin refere que ainda que é utilizado o estudo de caso nas circunstâncias em que o investigador

(a) procura respostas do tipo “como” e o “porquê”; quando o investigador (a) procurar encontrar as interações entre fatores relevantes dessa mesma entidade; quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, do programa ou do processo.

O estudo de caso na ótica do Yin baseia-se nas características do fenómeno em estudo e com base no conjunto de características associadas no processo de recolha e estratégias de análise dos dados. Ainda na linha do Yin, o estudo de caso é um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa, cujo principal objetivo é a interação entre fatores e eventos. Fidel (1992) refere que o método de “estudo de caso” é um método específico de pesquisa de campo. Stake (1998) clarifica o pensamento do Raya Fidel, definindo o estudo de caso como sendo uma forma de prestar atenção aos problemas concretos da escola. Para Stake, o estudo de caso procura captar a complexidade de um sistema nas suas atividades. Coutinho (2002) refere que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo, uma nação.

Ponte (2006, p.2) considera que o estudo de caso é uma:

“Investigação que assume a particularidade de debruçar deliberadamente sobre um problema específico, procurando descobrir o que há nele de mais essencial e característico e, desde modo contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse”.

Esta técnica consiste na observação detalhada de um contexto, indivíduo, uma única fonte de documentos ou ainda um acontecimento específico. Coutinho e Chaves (2002). Wilson, (1977) *apud* Tuckman (1994, p. 508) explica que este tipo de metodologia de investigação, também designada como etnografia que se fundamenta nos seguintes pressupostos: “os acontecimentos devem ser estudados em ambientes naturais; os acontecimentos só podem ser compreendidos se compreender a perceção e a interpretação feita pelas pessoas que neles participam”. Enquanto Kilpatrick, *apud* Freixo (2011, p.109) consideram o estudo de caso como:

“um desenho de investigação. O conhecimento produzido num estudo de caso pode advir de duas perspetivas fundamentais, o saber: uma perspetiva interpretativa que procura compreender como é o mundo de ponto de vista dos participantes e numa perspetiva pragmática, cuja intenção fundamental é proporcionar uma perspetiva global do objeto de estudo, do ponto de vista do investigador (a), tanto quanto possível completo e coerente”.

André (2000) associa e estabelece a diferencia entre o estudo etnográfico e o estudo de caso. Para esta autora, pode-se considerar um trabalho de estudo de caso etnográfico quando se faz o uso das técnicas associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, as entrevistas intensivas e a

análise documental. A pesquisa etnográfica tem como finalidade a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Este método usa um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos repensados. Este tipo de pesquisa visa descobrir novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. Para ser considerado como estudo de caso etnográfico é preciso que estudo reúna os requisitos da etnografia.

Toda a estratégia de pesquisa possui vantagens e desvantagens. Nenhuma pode ser considerada mais apropriada que as outras. Descrevemos em seguida as vantagens e desvantagens do uso do estudo de caso.

Quadro nº 6 Vantagens, Desvantagens e Finalidade do Estudo de Caso

VANTAGENS	DESVANTAGENS	FINALIDADE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Permite estudar o fenómeno no ambiente natural; ✓ Permite usar vários instrumentos de recolha de dados (questionários, entrevistas sistemáticas, observação direta, arquivos públicos etc...); ✓ Permite compreender a natureza e a complexidade do fenómeno em estudo; ✓ Permite compreender o fenómeno na sua profundidade; ✓ Permite responder as perguntas do tipo como e porquê? ✓ Permite pesquisar áreas na qual poucos estudos prévios tenham sido realizados; ✓ Permite aplicar o estudo para seres humanos em contextos de vida real; ✓ Permite usar as duas abordagens (quantitativa e qualitativa); ✓ Permite fazer descrição de fenómenos contemporâneos; ✓ Permitir conhecer fenómenos individuais, grupais, sociais entre outros em Psicologia, sociologia e noutras áreas de conhecimento, ✓ Por usar vários instrumentos na recolha de dados, o estudo de caso possibilita a triangulação dos dados, etc. 	<p>Um estudo de caso não é uma tarefa fácil, exige tempo e dedicação do pesquisador (a), sob pena de receber críticas em função de limitações de metodológicas na escolha do (s) caso (s), análise dos dados e geração de conclusões – falta de rigor científico;</p>	<p>Desenvolver ideias e hipóteses para investigação,</p> <p>Construir teoria</p> <p>Testar a teoria</p> <p>Aperfeiçoar a teoria</p>

Mónica Simão Mandlate 2017 a partir de (Yin, 1994 e 2005; Stake, 1999; Miguel, 2007)

O estudo de caso como procedimento metodológico visa reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenómeno, num ambiente natural (Patton, 2002). Facilita também a compreensão de contextos sem esquecer da representatividade (Llewellyn; Northcott, 2007) centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real (Eisenhardt, 1989) e envolvendo-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado

conhecimento (Gil, 2007). A riqueza das informações detalhadas auxilia o pesquisador num maior conhecimento e numa possível resolução de problemas relacionados ao assunto estudado.

Alguns estudos de caso podem apresentar um carácter holístico, porque herdaram essa característica da investigação qualitativa. Nesta perspetiva, os estudos de caso visam uma maior concentração no todo, para chegar a compreender o fenómeno na globalidade (Stake, 1999).

3.2.1. TIPOS DE ESTUDOS DE CASO

Bogdan e Biklen (1994) classificam os estudos de caso apelando ao número de casos em estudo. Estes autores falam em estudos de caso únicos e estudos de caso múltiplos. Os únicos baseiam-se apenas no estudo de um único caso. Enquanto os múltiplos, focam no estudo de mais do que um caso e podem revestir uma grande variedade de formas.

Yin (2005) apresenta quatro tipos de estudo de caso:

1. Casos únicos: são válidos e decisivos para testar a teoria, quando é raro ou extremo; quando é representativo ou típico, ou seja, se assemelha a muitos outros casos; quando é revelador, ou seja, quando o fenómeno é inacessível; e longitudinal, em que se estuda o caso único em momentos distintos no tempo;
2. Casos múltiplos: são mais consistentes e permitem maiores generalizações, mas demandam maiores recursos e tempo por parte do pesquisador (a);
3. Enfoque incorporado: no estudo de caso pode envolver mais de uma unidade de análise;
4. Enfoque holístico: busca examinar apenas a natureza global de um programa ou da organização.

Para esta pesquisa, seguimos a linha dos estudos de casos múltiplos descritivos dividido à caracterização do próprio estudo que apresenta três casos nomeadamente: Primeiro caso: Zona Norte – Nampula; Segundo caso: Zona Centro TETE e o Terceiro e último caso: Zona Sul – Gaza.

Os estudos múltiplos caracterizam-se pela combinação de vários aspetos como é caso do local da pesquisa, População a envolver, atividades específicas dos participantes assim como do investigador (a). De acordo com Voss, Tsiriktsis e Frohlich (2002) é possível utilizar diferentes casos na mesma organização para estudar diferentes questões, ou pode-se utilizar a pesquisa do mesmo assunto em uma variedade de contextos na mesma organização.

Os três casos estudos apresentam contextos totalmente diferentes. Mas apresentam a mesma planta de a infraestrutura igual ou similar. São instituições recém-criadas pelo Ministério de Educação e

usam as mesmas diretrizes para o funcionamento. Por exemplo as referências para o recrutamento comunitário de crianças com NEE para o centro inclusivo, nas províncias correspondente a cada centro de recurso da educação inclusiva. Usaram o mesmo padrão para o preenchimento do quadro do pessoal administrativo e da carreira docente. Estes casos diferem do ponto de vista de como executam as suas tarefas, a criatividade na interpretação e implementação das normas. Como também nos usos costumes (culturas) locais, etnias, línguas maternas faladas e sua localização geográfica. O nosso interesse é compreender as dinâmicas de convivência existentes em cada um destes centros e a inclusão de crianças com NEE nesta nova realidade de Moçambique.

Para compreender a interação das relações existentes, usamos como base de estudo a sala de aula, o contato direto com os professores do 1º ciclo do EB que, como principal grupo de pesquisa. Mas também trabalhamos com os formadores dos IFP's, para analisar e compreender o tratamento que é dado às questões de educação inclusiva a partir dos programas de formação de professores, dos programas do ensino básico, onde tendemos que os graduados têm a maior oportunidade de utilizarem desde o estágio profissional até ao início da carreira docente. Observamos também as aulas aos professores inqueridos como atividade dominante da investigação para nos inteirarmos daquilo que constitui a prática pedagógica dos professores no contato direto com as crianças com ou sem NEE no concernente à avaliação das aprendizagens. Por último analisou-se os principais documentos de educação desde a constituição da República (Lei mãe) para encontrarmos as bases que sustentam a integração das crianças e jovens com NEE e o suporte da criação das escolas inclusivas em 1998 bem como a criação dos Centros de Educação Inclusiva (CREI) em 2011. São estes elementos que constituíram o fundo da investigação que nos propusemos encontrar respostas sobre o tema *Processos Educativos em Moçambique – Análise das Políticas e Práticas de Avaliação Curricular e o Atendimento das Crianças com Necessidades Educativas Especiais*.

Yin (1993) apresenta um critério de classificação do qual emergem seis tipos diferentes de estudos de caso como pode-se observar na tabela em anexo.

Quadro nº 7 Classificação dos Tipos de Casos Yin (1993)

	Únicos	Múltiplos
Exploratórios	Exploratórios únicos	Múltiplos exploratórios
Descritivos	Descritivos únicos	Múltiplos descritivos
Explanatórios	Explanatórios únicos	Múltiplos explanatórios

Mónica Simão Mandlate2017

Segundo Yin (1993) os estudos exploratórios têm a finalidade de definir questões ou hipóteses para uma investigação posterior. Enquanto os descritivos por sua vez, descrevem o fenómeno na sua totalidade dentro do seu contexto real, como também buscam hipóteses relevantes para orientar estudos subsequentes. Estes estudos têm como objetivo, fornecer suporte para a teorização. E os estudos explanatórios procuram informação que estabelece as relações de causa efeito, ou que melhor explica o fenómeno estudado em todas as suas relações causais.

Assim, esta pesquisa foi orientada pelo estudo de casos múltiplos descritivo que valorizam a combinação de vários instrumentos e contextos na recolha de dados. Permite observar o fenómeno no seu ambiente natural envolvendo várias pessoas na pesquisa. Também permite a triangulação dos dados, uma vez que pode usar mais que um meio na coleta de dados. Fazem a descrição completa dos casos, exploram informações detalhadas de cada contexto. A descrição visa a compreensão completa do fenómeno.

Para garantir que o estudo seja consistente e neutral desenhamos um protocolo de orientação, que segundo Yin (2005) permite ao pesquisador adotar mecanismos rigorosos no uso da metodologia para além de transmitir confiança aos colaboradores que fazem parte do estudo. Para tanto, a utilização de um protocolo é essencial para garantir a confiabilidade da pesquisa e serve de orientação ao pesquisador na coleta de dados.

Um protocolo de pesquisa é importante na medida facilita a memória do pesquisador (a) servindo de linha condutora na orientação da pesquisa. O protocolo contemplou os seguintes temas o projeto de pesquisa, revisão da literatura; a elaboração dos instrumentos de recolha de dados; seleção da amostra; desenho do estudo; o trabalho do campo; estratégia de condução do estudo; questões éticas; tratamento e análise dos dados e a logística.

Para a condução da recolha de dados orienta-nos na base da tabela de protocolo em anexoa tabela de protocolo de recolha de dados.

Tabela nº 1 - Protocolo de Recolha de Dados

N.º	Saída	Destino	Contatos	Rotas		Atividade
01	Maputo	Nampula	DPEDH chefe do DDP	Rota 1	Nampula 1	Entrevista a formadores
				Rota 2	Escolas Primárias	Questionário para professores
				Rota 3	Nampula 2	Questionário e observação de aulas
02	Nampula	TETE	DPEDH Chefe do DDP	Rota 1	TETE 1	Entrevista a formadores
				Rota 2	Escolas Primárias	Questionário para professores
				Rota 3	TETE 1	Questionário e observação de aulas
03	Maputo	GAZA	DPEDH Chefe do DDP	Rota 1	GAZA 1	Entrevista a formadores
				Rota 2	Escolas Primárias	Questionário para professores
				Rota 3	GAZA 2	Questionário e observação de aulas

Mónica Simão Mandlate, 2017

Mantemos encontros com os chefes dos Departamentos das direções Pedagógicas nas direções provinciais de Educação e Desenvolvimento Humano, para pedir autorização da realização da pesquisa e explicar os propósitos do estudo. Solicitamos a colaboração das estruturas da província em termos de indicação dos locais onde a pesquisa iria correr. Chegando nos locais onde a pesquisa decorreu mantemos encontros cordiais com os coordenadores e diretores pedagógicos dos IFP e das direções das escolas primárias para explicar a necessidade de realizar o estudo naquela instituição.

Como já fizemos menção nos capítulos anteriores, a pesquisa foi orientada na base de um inquérito por questionários, com perguntas fechadas, que contou com a participação de duzentos e oitenta e cinco (n=285) professores do ensino básico, trinta e quatro (n=34) formadores do Instituto de Formação de Professores Primários (IFP) num inquérito por entrevistas semiestruturadas e por último cinquenta (n=50) professores foram submetidos à observação de aulas para posterior análise das suas

práticas pedagógicas na disciplina de Português. Em seguida apresentamos a localização de Moçambique no mapa de África, que vai permitir ter uma pequena ideia de onde foi feita a pesquisa.

Moçambique é um país do continente africano, localizado na costa oriental da África, ao sul do equador, banhado pelo oceano Índico, entre os paralelos 10° e 27' e 26° e 52' de latitude Sul, e entre os meridianos 30° 12' e 42° 51' de longitude. É limitado ao norte pela Tanzânia, ao este pelo Oceano Índico, oeste por Malawi, Zâmbia, Zimbabwe e Suazilândia e ao sul pela República da África do Sul. Toda a Faixa costeira Este é banhada pelo Oceano Índico numa extensão de 2.470 km. A República de Moçambique tem 11 províncias, com uma extensão territorial de 799.380 km², a província mais extensa é Niassa e a menos extensa a Cidade de Maputo e uma população de 24 366 112 habitantes. Adquiriu a independência política e administrativa em 25 de junho 1975. Tem como capital Maputo e o português como Língua Oficial. Em anexo a localização de Moçambique no mapa de África.

Mapa nº 1 - Localização Geográfica de Moçambique, em África.



Fonte: <https://escola.mmo.co.mz/geografia/localizacao-geografica-e-cosmica-de-mocambique>; 2017-11-12

Para elucidar melhor sobre os pontos que percorremos em busca da informação, apresentamos, a seguir, o mapa político de Moçambique, o qual mostra como este nosso país se encontra dividido em onze províncias.

Por causa da sua extensão territorial, Maputo está dividido em duas províncias: Maputo cidade e Maputo Província (Anexo mapa n.º 2 – Mapa Político de Moçambique).

Mapa nº 2 - Mapa Político de Moçambique



Fonte: INE, 2007

Apresentada a localização geográfica de Moçambique, no mapa de África, assim como a distribuição das suas províncias no mapa do país, passaremos a apresentar os casos que constituíram esta investigação.

Para a caracterização dos diversos casos foram usados dados do Instituto Nacional de Estatística de 2007, devido à facilidade na sua obtenção e à credibilidade que nos merece esta informação, deste organismo. Conjugámo-los com a informação procurada e fornecida pelos órgãos do Ministério de Educação.

3.2.2. DESCRIÇÃO DOS CASOS

A pesquisa – Processos Educativos em Moçambique – Análise das Políticas e Práticas de Avaliação Curricular e o Atendimento das crianças com NEE, observou três casos em distintas zonas do solo pátrio nomeadamente: Caso 1 Nampula; Caso 2 Tete e Caso 3 Gaza.

O estudo tem como problema – De que forma é feita a avaliação das aprendizagens nas crianças com NEE ao longo das práticas pedagógicas dos professores do (1º Ciclo) do EB na disciplina de Português. Para responder a este problema aplicamos três instrumentos de recolha de dados – questionário, entrevista e a observação de aulas aos formadores dos IFP e aos professores do ensino básico na zona Norte, centro e Sul do país, como já fizemos menção ao longo deste trabalho.

3.2.2.1. DESCRIÇÃO DO CASO 1

Unidade de análise: Políticas e práticas Educativas e a Avaliação das aprendizagens e o atendimento das crianças com NEE no EB em Nampula.

A Província de Nampula fica situada na região norte de Moçambique, a cerca de 2028 km da cidade capital Maputo. Com um total de 4,084,656 habitantes, numa área de 78.198 km². Possui vinte e três distritos, sete municípios e três cidades: Angoche, Ilha de Moçambique, Malema, Monapo, Nacala Porto, Nampula e Ribaué. É a província mais populosa do país. Nampula é conhecida como a Capital do Norte, segundo censo 2007.

Nampula deriva do nome de um líder tradicional, M'phula ou Whampula. A cidade tem origem militar, uma característica que ainda hoje se mantém. Uma expedição militar portuguesa, chefiada pelo Major Neutel de Abreu acampou nas terras de Whampula a 7 de fevereiro de 1907, o que levou à construção do comando militar de Macuana. A povoação foi criada em 6 de dezembro de 1919, tendo-se tornado a sede da Circunscrição Civil de Macuana em 31 de junho de 1921. Nampula torna-se o

Quartel-General do exército português durante a guerra colonial no qual, com a independência nacional, passou a Academia Militar Somora Machel. A chegada do caminho-de-ferro, a partir do Lumbo, contribuiu para o desenvolvimento da povoação, que foi elevada a vila em 19 de dezembro de 1934 e a cidade em 22 de agosto de 1956. Em anexo o mapa da província de Nampula.

Mapa nº 3 - Estrutura geográfica da Província de Nampula



Fonte, INE. (2007)

3.3. REDE ESCOLAR

Segundo dados fornecidos pela da Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH) de Nampula, este órgão tinha em funcionamento 2.072 escolas públicas do EPI e 9 do ensino particular em 2014. Com um efetivo de 29.157 funcionários e agentes do Estado, dos quais 16047 nomeados e 13.110 contratados. Em 2015 foram recrutados 1.021 funcionários, dos quais 808 Docente de categoria número quatro (DN4), 36 DN3, 167 DN2 e 10 DN1. Tendo-se verificado a existência de 265 vagas como necessidades da província para cobrir a falta de professores. Com resposta encontrada, para este problema, as estruturas locais adotaram o sistema do segundo turno, onde os professores seriam pagos como horas extras. De referir que foi aprovado o documento submetido ao gabinete de Sua Excia. Governadora da Província para a conversão de carreira para

absorção de 82 DN4 e 8 DN1.

O aproveitamento pedagógico para o ano letivo de 2013 foi de EP1 89,7%, contra 89,5% de 2012, tendo-se registado um crescimento em 0,2. %. Dos 21 distritos existentes, 12 tiveram uma taxa acima da média provincial, com maior destaque para os distritos de Mecubúri, Muecate e Angoche, com 94.6%, 92.6% e 92.4%, respetivamente. Os restantes 9 tiveram um rendimento abaixo da média provincial, com maior destaque para os distritos de Memba, Meconta e Nampula – Cidade, este último com 86.2% de aproveitamento.

Segundo dados do censo 2007, a província de Nampula possui uma taxa de analfabetismo na ordem 62.3% da população de 15 anos que não sabe ler nem escrever, o que constitui uma redução de cerca de 10 pontos percentuais em relação aos dados de 1997 que era de 71.7%. Mas segundo o relatório da UNESCO para Moçambique 2015 indica que as taxas de analfabetismo no país mostram uma tendência de redução, estando Nampula com uma taxa de 55% de analfabetismo. De acordo com o mesmo relatório a taxa de analfabetismo tem uma tendência do crescimento gradual, quer dizer quanto mais se afastar da cidade capital do país maior é a taxa de analfabetismo, como se pode ver seguinte tabela.

Tabela nº 2 - Taxas de analfabetismo em Moçambique, Unesco/IOF, (2014/15)

Gaza	Maputo Província		Inhambane	Sofala	Manica	Zambézia	Tete	Nampula	Niassa	Cabo delgado
10%	19%	32%	32%	34%	44%	54%	55%	56%	58%	61%

Fonte: Mónica Simão Mandlate, 2017

Segundo esta fonte considera que, o analfabetismo é menor nas idades mais jovens uma vez que, a oportunidade de acesso à escola é maior atualmente que no passado. Em relação ao diferencial por sexo, os dados indicam que os níveis de analfabetismo são maiores no sexo feminino, em comparação com o masculino. Possivelmente, a prioridade estabelecida pelos progenitores para a educação dos filhos em detrimento das filhas seja uma das causas desta desigualdade de género na educação. Verifica-se, igualmente, uma substancial variação das taxas de analfabetismo de acordo com a área de residência, sendo que, nas áreas rurais esta é superior à registada nas urbanas: 71.4% contra 41.1%, respetivamente, (*Ibid.*, p.29).

Importa ressaltar que a distribuição percentual da população de 15 anos por nível educacional concluído. Cabe notar que os dados revelam uma melhoria do nível educacional atingido pela

população, pois registou-se uma subida considerável da proporção de pessoas com nível secundário concluído, que passou de 1.2% em 1997 a 4.9% em 2007 (3.7% concluíram o primeiro e 1.2% o segundo ciclo do ensino secundário), (*Ibid.*, p.31)

Importa ainda referir que este progresso é notável em ambos os sexos e, tanto na área rural como na urbana. A taxa bruta de escolarização do Ensino Primário do 1º e 2º Grau passa os 100% apenas para a área urbana. Esta situação indica que na área urbana há um elevado número de alunos com idades superiores a 10 anos no EP1, que é a idade mínima para terminar este nível com sucesso, ou seja, sem nenhuma reprovação. Facto semelhante é verificado no EP2 que igualmente possui considerável número de alunos com idade superior a 12 anos. Portanto, a entrada tardia na escola, a reprovação e desistência podem estar relacionadas a este fenómeno, (*Ibid.*, p.32).

As taxas líquidas de escolarização revelam que apenas 45.8% de crianças de 6 a 10 anos frequentam o nível de ensino corresponde a sua idade – o EP1. Para os níveis seguintes, as taxas são muito mais baixas, (*Ibid.*, p. 33).

LÍNGUAS

A diversidade linguística de Moçambique é uma das principais características culturais. Ainda que a língua portuguesa seja a língua oficial do País, existe uma enorme diversidade de idiomas. Para a maioria da população estes idiomas nacionais constituem a sua língua materna e a mais utilizada na comunicação diária. A maioria da população da província de Nampula tem como língua materna o Emakhuwa (87.2%), seguida de Português (8.7%) e Coti (1.9%). Esta tendência do Emakhuwa ser a língua materna da maioria da população, não apresenta variação significativa de acordo com a idade. Contrariamente, a língua portuguesa, a segunda língua materna na população da província de Nampula, é mais expressiva na população jovem com idade ente 5 e 19 anos (9.9%). Esta proporção baixa consideravelmente à medida que a idade aumenta, chegando a atingir 4.5% entre as pessoas de 50 e mais anos de idade, (*Ibid.*, p.33).

RELIGIÃO

Nesta província, 39.0% da população professa a religião *Católica*, que é maioritária seguida da *Islâmica* (37.5%). As pessoas *Sem Religião* com 14.0% ocupam o terceiro lugar. A população que professa a religião *Sião/Zion* representa um por cento e meio, enquanto a *Anglicana* é professada por menos de um por cento da população de Nampula. Os que professam alguma religião *Desconhecida* ou Não especificada também representa menos de um por cento da população de Nampula, (*Ibid.*

p.40).

HABITAÇÃO

A maioria das habitações particulares nas áreas urbanas da Província de Nampula é palhotas (63%). Aproximadamente um pouco mais dessa proporção dos agregados familiares e das pessoas residentes na província de Nampula vivem neste tipo de habitação, que são construídas com materiais de origem vegetal (capim, palha, palmeira, colmo, bambu, caniço, paus maticados, madeira, etc.). Entretanto, a percentagem de habitações de carácter mais formal é reduzida. Nas áreas rurais, as maiorias das habitações são palhotas (87.1%), que são a forma tradicional de habitação rural. É importante notar que a nível da província de Nampula 83.1% são *palhotas*, (*Ibid.*, p.59).

A maior dos habitantes da zona urbana da província, tem acesso a serviços básicos, mas com muitas limitações. É importante notar que 6% das habitações tem eletricidade e 68.3% não tem nenhum saneamento sanitário; 24.4% tem acesso a fontes de água protegidas. Estes dados mostram uma considerável melhoria no desenvolvimento das infraestruturas na província de Nampula em relação a 1997, principalmente no que diz respeito a energia elétrica, (*Ibid.*, p.62).

Na província de Nampula, os agregados familiares das áreas urbanas têm maior posse de bens duráveis em comparação com os da área rural. Entre os bens seleccionados, apenas Bicicleta é mais predominante nos agregados familiares da área rural. Dos agregados familiares da área rural 38.6 possuem pelo menos uma Bicicleta contra 25.7 dos da área urbana. Importa referir que 38.6% dos agregados familiares da área urbana e 41.8% dos da área rural, não têm nenhum dos bens seleccionados. Dos 993 examinados, 580 agregados familiares existentes na província, em relação á posse de bens duráveis seleccionados, 46.4% possui Rádio. Poucos agregados familiares possuem Computador (0.3%), Telefone fixo (0.4), Carro (0.6%), Motorizada (2.4%). A posse de Bicicleta e Televisor é de 35.2 e 4.0% respetivamente (*Ibid.*, p.65 e 66).

3.3.1. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM NAMPULA 2007

Segundo o censo 2007, na Província de Nampula há 99,495 pessoas com deficiência, dos quais 54,441 do sexo masculino e 45,054 do sexo feminino. O número total de pessoas com deficiência aumentou em 89.4% em comparação com os resultados do Censo de 1997. Do total das pessoas com deficiência 9,558 têm deficiência Visual, 13,678 têm deficiência auditiva, 6,932 têm *braços amputados ou atrofiados*, 19,233 tem pernas *amputadas ou atrofiadas*, 7,742 tem paralisia, 7,092 têm deficiência intelectual e 36,735 tem *outro tipo de deficiência*. As pessoas com mais de uma

deficiência foram contabilizadas em todas as categorias da sua deficiência, ou seja, se uma pessoa é *cega* e tem *braço amputado ou atrofiado* é contabilizada no grupo dos *cegos* e no grupo dos que tem *braço amputado ou atrofiado*. A maioria das pessoas com deficiência contraiu por conta de *doença*, seguido daquelas que contrairam *à nascença*, (*Ibid.*, p. 41).

3.3.2. TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (TIC)

Dos 4,084,656 habitantes residentes em agregados familiares, na Província de Nampula, 0.4 % usou computador e 0.2% teve acesso a internet nos últimos 12 meses anteriores ao Censo 2017. Por outro lado, 3.1% possui telefone celular próprio. A população da área urbana, apresenta maiores percentagens de uso das tecnologias de informação. Por exemplo, na área urbana 1.3% da população usou computador, contra apenas 0.03 da área rural.

Olhando para os dados do instituto Nacional de Estatística, pode se perceber que a Província continua num nível de pobre muito alto. Se a vida dos residentes é tão complexa em termos de necessidades básicas como ajudar aqueles que tem NEE? Que apoio recebe a criança com NEE na escola? Em anexo o quadro da evolução escolar.

Tabela nº 3 - Evolução da rede escolar

Nível	N.º de Escolas			
	2012	2013	2014	Evolução (%)
	Real	Real	Plano	R14/R13
EP1	1.967	2.028	2072	2,1
EP2	789	821	870	5,9
ESG1	75	78	78	0
ESG2	33	38	39	2,6
Subtotal- Ensino geral	2.042	2.106	2150	2
ETPV	5	5	6	20
IFP	3	5	5	0
Ensino Superior	7	7	7	0

Mónica Simão Mandlate, 2017

3.3.3. SURGIMENTO DOS CENTROS DE RECURSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (CREI)

Através do Diploma Ministerial n.º 191/2011 o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique cria os Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI) que promovem o direito de todas as crianças, jovens e adultos, a uma educação básica, incluindo aquelas que apresentam deficiência sensorial, mental, físicas e/ou dificuldades de aprendizagem. A estratégia assenta no princípio da inclusão, com vista a assegurar que os alunos com necessidades educativas especiais possam frequentar em escolas regulares, em vez de serem segregadas em escolas especiais. Mas ao nosso ver esta estratégia é mesmo segregacionista, excludente, discriminatória uma vez que as crianças com NEE vivem num mundo fechado e longe das suas famílias depois das actividades lectivas nos Centros de Recursos de Educação Inclusiva. Voltamos à Era da Pré-História onde as pessoas com deficiência eram entregues a sua sorte, abandonadas em grandes matas pelos seus parentes e os animais selvagens tomavam conta delas como alimentos. Mas hoje entendemos nós não há necessidade pois o Homem evoluiu sobremaneira e o avanço tecnológico permite a inclusão social de pessoas com deficiência.

Nesta perspectiva os CREI estão orientados para o nível primário e secundário abrangendo áreas de formação e de capacitação profissional, serviços de diagnóstico e orientação, de produção de materiais, mobilização e sensibilização da comunidade, entre outros.

A educação especial em Moçambique data desde o tempo colonial. O governo português através do Diploma legislativo nº 2.288, de 25 de setembro de 1962, autorizou a criação de três escolas especiais nomeadamente:

- ❖ Escola Dr. Aires Pinto Ribeiro em Lourenço-Marques atual Cidade do Maputo;
- ❖ Escola Dr. José Araújo de Lacerda que se localizava na Cidade da Beira
- ❖ Escola Dr. António Aurélio da Costa Ferreira na Cidade de Nampula.

Com as nacionalizações ocorridas em 1976 essas escolas passaram a ser designadas de: Escola especial número 1, na Cidade do Maputo que atende crianças com deficiências auditivas;

Escola especial número 2, na Cidade do Maputo que atende crianças com deficiência intelectual e com problemas de aprendizagem;

Escola especial número 3, na cidade da Beira que atende crianças com deficiência auditiva e o Instituto de Deficientes Visuais;

Estas instituições tinham uma tripla subordinação, nomeadamente dava assistência médica de saúde, apoio social na Ação Social e a educação dava apoio pedagógico aos professores, na orientação escolar.

Os efetivos escolares de crianças e jovens com NEE nas escolas referenciadas de 1975 a 1990, oscilava de 20 a 50 alunos e o rácio professor/ aluno era de 3 a 7 aluno, conforme a tabela em anexo abaixo.

Tabela nº 4 - Número de alunos Efetivos com NEE, de 1975 a 1990, (MINED)

Províncias	Escolas	Efetivos escolares			
		1975	1980	1985	1990
1 Cidade de Maputo	Escola Especial n.º 1 – Deficiência Auditiva	18	48	45	57
	Escola Especial n.º 2 – Deficiência Intelectual (DI)	8	12	20	25
2 Sofala	Instituto dos Deficientes Visuais da Beira	15	45	49	55
	Escola Especial n.º 3 – Auditiva	Sem cadastro			
3 Nampula	Dr. António Aurélio da Costa Ferreira – DI	Sem cadastro			

Mónica Simão Mandlate, 201

3.3.4. EDUCAÇÃO INTEGRADA

O Ensino integrado em Moçambique, iniciou nos anos 80/90 na Escola Secundária Mateus Sansão Mutemba e Escola Secundária Samora Moisés Machel, ambas na cidade da Beira com 3 estudantes com NEE Visuais e atendidos por professores sem formação especializada. Estes alunos adaptaram-se as condições existentes na escola, cujo aproveitamento pedagógico oscilava entre os 75% a 85%, (MINED, 2014).

3.3.5. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O projeto-piloto de Educação inclusiva iniciou em 1998, em 5 províncias, nomeadamente: Cidade de Maputo, província de Maputo, Sofala, Zambézia e Nampula. Na Consecução deste projeto foi formado uma equipa técnica do MINED, responsável pela gestão do projeto e pela formação dos diretores e professores de escolas regulares selecionadas para a fase piloto a diferentes níveis e professores de apoio para o processo de inclusão. Estas atividades contaram com o financiamento da UNESCO, (MINED, 2014).

O Plano Estratégico da Educação (1999 – 2003) prosseguiu com o Plano Estratégico anterior nomeadamente a expansão do acesso à escola a melhoria da qualidade de ensino, continuando a adotar a filosofia a expansão do acesso à educação inclusiva. Esta baseia-se no princípio de que “todos aos alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam”, bem como os seus estilos e ritmos de aprendizagem. (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, celebrado em Salamanca de 07 a 10 de Junho de 1994 pelo Governo de Espanha em colaboração com a UNESCO).

Em 2003-2005, todas escolas regulares de todo o país já integram crianças e jovens com NEE, mas os que exigiam uma atenção mais especializadas foram integradas nas escolas e turmas especiais (Maputo, Sofala, Manica, Tete, Zambézia, Nampula e Niassa). A criação de turmas especiais nas escolas regulares visava escolarizar alunos com NEE Auditivas, Visuais e Mentais atendidos por professores com competências básicas de Língua de Sinais moçambicano, Sistema Braille e respetivas metodologias para o processo de ensino aprendizagem. Mas, as atividades extracurriculares, Educação Física e outros fazem em conjunto, (MINED, 2014).

Em 2007/2008, cerca de 100 mil alunos com NEE, nomeadamente dificuldades de aprendizagem, comportamento e emocional, transtornos de fala, NEE´s auditivas, visual, intelectual físico-motor, entre outros, frequentam as escolas do Ensino Primário, Secundário, Técnico-Profissional e Superior, incluindo alunos das Escolas/Turmas Especiais (600), dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva (232), (MINED, 2014)

No Ensino Superior foram integrados 17 estudantes, sendo 15 com deficiência visual dos quais 5 mulheres, sendo 17 estudantes Deficientes Visuais, sendo 15 com deficiência visual dos quais 5 mulheres, sendo 6 na UP Maputo (História, Educação de Infância, Psicologia Escolar), 4 UP Beira (História, Inglês, Geografia), 3 Universidade de Porto/ Lisboa em Portugal (Sociologia), 1 SPU em Maputo (Direito), 1 na UEM (Sociologia) e 2 Estudantes com Deficiência Auditiva na UP (Gestão de Educação à Distancia), (MINED, 2014)

Segundo os dados do MINED, pode-se constatar que a frequência de alunos com NEE aumenta de ano para ano. Não obstante, os recursos pedagógicos exíguos, o currículo não é inclusivo, professores têm fraca competência e habilidades para atendimento a estes alunos com diversidade educacional

Em 2014, em Moçambique registou-se um total de 5,4 milhões de alunos matriculados no ensino primário, no dos quais 915,617 alunos são da província de Nampula, distribuídos por 2940 escolas; 481, 344 alunos de Tete, com 1431 escolas; e 280, 134 da província de Gaza, com 1045 escolas.

Tabela nº 5 - Efetivos do Ensino Primário/Província (MINED, 2014)

	Maputo Cidade	Maputo Província	Gaza	Inham- -bane	Sofala	Manica	Tete	Zam- bézia	Nampula	Niassa	Cabo Delgado
N.º de Escolas Públicas Primárias	194	744	1044	1433	1156	1086	1431	4236	2940	1265	1299
% alunosma- tricu- lados	2,8%	5,4%	5,3%	5,6%	7,6%	7,2%	8,9%	25,9%	18,1%	6,0%	7,3%
Rácio professor / Aluno	1/63,2	1/58,3	1/48, 3	1/47,5	1/59,4	1/50,2	1/62 ,7	1/70, 1	1/69,9	1/65,3	1/69,9
Desistên- cias	3.3%	4.3%	8.4%	4.2%	8.2%	7.7%	10.1 %	5.2%	8.2%	10.6%	7.7%
Zambézia é província com número maior de escolas, alunos, de turmas numerosas, seguida de Nampula. A capital tem poucos alunos, poucas desistências e poucos alunos por turma, mas em contrapartida tem também tem maior número de alunos por turma.											

Mónica Simão Mandlate, 2017

A relação aluno por professor representa um indicador de qualidade de educação. É a relação entre o número de alunos matriculados e os professores em exercício, isto é o número médio de alunos que são assistidos por um professor. Um dos objetivos do sistema de educação é melhorar a qualidade de ensino, e esta qualidade depende também da relação aluno por professor. Se o número de alunos por professor for reduzido melhora a atenção que este deve prestar aos seus alunos.

3.3.6. CENTRO DE RECURSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAMPULA

O Centro Regional Norte de Recursos e Educação Inclusiva localiza-se na província de Nampula. O centro é alimentado pelas províncias e localidades de Cabo Delgado, Niassa e a província alfitrea. Para além de crianças com NEE, que constitui a maioria, também frequentam no centro alunos sem NEE das comunidades circunvizinhas. Em 2015, o Centro, tinha cerca de 103 alunos com NEE, com problemas de deficiência visual, auditiva, transtornos de fala e psicomotores, distribuídos em quatro classes (1ª a 4ª classes). O Centro inaugurado em 2012 e no mesmo ano iniciou com as suas atividades letivas com 52 alunos com NEE e 48 sem NEE, totalizando 100 alunos. Para além das

atividades letivas prevê-se a ministração de cursos de carpintaria, corte e costura e serralharias que até ao presente ano ainda não arrancara devido a problemas financeiros para o equipamento das salas.

3.3.6.1. ESTRATÉGIAS DE ENSINO NOS CREI

Com o crescimento de alunos com NEE de carácter auditivo (14. 848) seguida de visual (8947), mental 5.889 e físico-motor (4.042) respetivamente em 2012, a nível nacional. Aliado também a fatores ligados à mobilidade de professores, fraco plano de capacitação de professores em estratégias de ensino, alternativas de comunicação (Língua de Sinais e Sistema Braille) à nível provincial e distrital e /ou para abertura dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva, nas províncias de Gaza, Nampula e Tete, fez com que o MINED em coordenação com as Direções Provinciais de Educação adotassem duas modalidades diferenciadas para a formação das turmas nos CREI que pudesse a ajudar os centros no atendimento de alunos com NEE em escolas inclusivas, com vista a dar oportunidades de aprendizagem a todos alunos, a saber:

1. Modalidade do ensino inclusivo para alunos com necessidades ligeiras baixa visão, físico-motor, atraso mental, dificuldades de aprendizagem, comportamento e emocional;
2. Modalidade de turmas especiais para alunos com surdez e cegueira.

Os alunos com surdez são ministrados em Língua de Sinais, e alternativas de comunicação, mas, as atividades extracurriculares são desenvolvidas com outros alunos sem NEE.

3.3.6.2. CORPO DOCENTE

O corpo docente foi selecionado dos professores em exercício dentro da província onde o centro está instalado. São professores com experiência docente embora demonstra défice nas áreas das necessidades educativas especiais, uma vez que esta experiência é nova para Moçambique e apenas tiveram capacitações de curta duração. Contudo, os professores demonstram interesse e vontade que quer saber mais sobre área com que trabalham, mas as dificuldades ainda são visíveis. As próprias crianças exigem mais do que o conhecimento que os professores trazem. Os professores são postos à prova todos os dias, pela diversidade de crianças que vivem no centro. Cada dia é um verdadeiro desafio para lidar com a manifestação de cada criança. São crianças com diferentes emoções para um professor que nunca vivenciou uma realidade igual. A falta de recurso aumenta a ansiedade dos professores. Por exemplo, a sala professores tem computadores, mas não tem linha de internet, nem corrente elétrica como também não há condições de comprar moldes. Que iria ajudar de certa forma no investigar de caso por caso. Os psicólogos e terapeutas colocados nos CREI, não

inexperientes nesta matéria. Os programas de formação nas universidades por onde estes psicólogos se formaram, os conteúdos das NEE são transversais, quer dizer, dão uma vista de olha sobre os temas. O conteúdo de NEE é não é aprofundado, para além que os próprios docentes apresentam as suas lacunas na abordagem deste conteúdo aliado também a falta de material de consulta. Os que assistem os centros são técnicos do MINED, nem sempre estão disponíveis para satisfazer as preocupações dos professores que trabalham nos centros. Os que não conseguem encontrar meio-termo para resolver os problemas das crianças acabam deixando a elas entregues a sua sorte.

A continuar assim, será difícil o projeto lograr os seus objetivos. Talvez pensar-se no plano B – criação de institutos regionais para formação de professores em educação inclusiva pode ser uma estratégia viável para a resolução dos professores a médio e longo prazo.

Vantagens da criação dos institutos regionais:

Potenciar os professores em matéria de necessidades educativas especiais de alta qualidade;

Formar professores em exercícios a nível regional – redução dos custos da formação

Melhorar a qualidade de ensino nas escolas regulares

Promover pesquisa ação através das experiências do dia-a-dia com crianças com NEE. Em anexo os mapas dos efetivos dos alunos do CREI Josina Machel de 2012, 2013 e 2015.

Tabela nº 6 - Efetivos de Alunos Internos no CREI – Nampula, 2012

N.º	Nome completo	Sexo	Idade	Tipo de deficiência	Código	Proveniência
01	Vilaça	M	6	Auditivo	B15-29	Pemba C. Delgado
02	Fradelo	M	8	Auditivo	B15-30	Pemba C. Delgado
03	Guimarães	M	9	Auditivo	B15-31	Mocimboa Praia
04	Bragança	M	6	Visual	B15-32	Angoche Nampula
05	Tadim	M	9	Auditivo	B15-33	Mossuril Nampula
06	Espanha	M	7	Auditivo	B15-34	Mossuril Nampula
07	Africa do Sul	M	8	Psico-motor	B15-35	Mossuril Nampula
08	Roma	M	6	Psico-motor	B15-36	Cidade de Nampula
09	Alemanha	M	8	Psico-motor	B15-37	Cidade de Nampula
10	Congo	M	9	Auditivo	B15-38	Cidade de Nampula
11	Brasil	M	8	Psico-motor	B15-39	Angoche Nampula
12	Tanzania	M	8	Auditivo	B15-40	Angoche Nampula
13	Bazaruto	M	6	Auditivo	B15-41	Angoche Nampula
14	Jãoo Belo	M	9	Auditivo	B15-42	Mandimba Niassa
15	Angola	M	7	Auditivo	B15-43	Cuamba Niassa

16	Cabo Verde	M	8	Psico-motor	B15-44	Mandimba Niassa
17	Canadá	M	7	Psico-motor	B15-45	Cuamba Niassa
18	Zair	M	7	Psico-motor	B15-46	Mandimba Niassa
19	América	M	6	—————	B15-47	Lichingna Niassa
20	Suécia	M	9	Visual	B15-48	Lichingna Niassa
21	Ilha de Maurícias	M	10	Visual	B15-49	Lichingna Niassa
22	Gualtar	M	7	Psico-motor	B15-50	Cuamba Niassa
23	Espinho	M	7	—————	B15-51	Cuamba Niassa
24	São Vítor Songa	M	9	Auditivo	B15-52	Sanga Niassa
25	São Vicente	M	6	Visual	B15-53	Angoche Nampula
26	Maximinos	M	8	—————	B15-54	Nacala Porto
27	Arentim	M	6	Psico-motor	B15-55	Nacala Porto
28	Ferreiro	M	6	Psico-motor	B15-56	Nacala Porto
A Província de Nampula aprece com mais casos de NEE 's auditivas. A deficiência visual tem o mesmo número de casos em Nampula e Niassa.						

Mónica Simão Mandlate, 2017

A seguir apresentamos a tabela de efetivos de alunos Josina Machel 2013.

Tabela nº 7 - Número de alunos com NEE e sem NEE no CREI – Nampula, 2013

N.º	Tipo de Deficiência	H	M	HM
01	Visual	03	03	06
02	Auditiva	13	9	22
03	Psico-Motor	08	03	11
05	Mental	01	-	01
Subtotal		25	15	40
05	Alunos Normais	28	30	58
		53	45	98
Os problemas de visão apresentam-se, num maior número de alunos, sobretudo, rapazes.				

Mónica Simão Mandlate, 2017

Apresentamos, de seguida, a Tabela n.º 8.

Tabela nº 8 - Resumo dos Efetivos Escolares no CREI – Nampula, 2012

ALUNOS MATRICULADOS		
Homens (H)	Mulheres (M)	(homem Mulher) HM
53	45	98
ALUNOS EXISTENTES		
53	45	98
ALUNOS INTERNOS		
28	17	45

Mónica Simão Mandlate, 2017

Segue a Tabela n.º 9

Tabela nº 9 - Número de Alunos Internos no CREI – Nampula, 2014

ALUNOS MATRICULADOS			
H	M	HM	
50	38	88	
Com Deficiência – 2014			
DEFICIÊNCIA	H	M	HM
AUDITIVOS	16	15	51
VISUAIS	9	4	13
TRANSTORNOS DE FALA	2	2	4
PSICO MOTORES	14	6	20
INTELECTUAIS	1	1	2
NORMAIS	9	9	18
Problemas auditivos com maior número de alunos e os de carácter emocional com taxas insignificantes.			

Mónica Simão Mandlate, 2017

Segue-se a Tabela n.º 10

Tabela nº 10 - Alunos Internos no CREI – Nampula, 2015

H			M			HM		
62			41			103		
ALUNOS INTERNOS – NOVOS INGRESSOS								
H			M			HM		
19			13			32		
ALUNOS INTERNOS DO NOVO INGRESSO/PROVÍNCIA								
NAMPULA			NIASSA			CABO DELGADO		
H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
13	08	21	5	2	7	1	3	4
ALUNOS INTERNOS 2015 INCLUINDO NOVOS INGRESSO/PROVÍNCIA								
NAMPULA			NIASSA			CABO DELGADO		
H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
36	21	59	19	09	28	7	9	16
A Província de Nampula apresenta um maior número de alunos com NEE e, também, um número maior de rapazes.								

Mónica Simão Mandlate, 2017

De um modo geral os problemas auditivos apresentam-se nos últimos três anos, com maior número de casos em relação aos de carácter emocional. A seguir apresentamos os horários da 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a Classes/2015.

Tabela nº 11 - Horários da 1.^a Classe no CREI – Nampula, 2015

Horas	2. ^a -Feira	3. ^a -Feira	4. ^a -Feira	5. ^a -Feira	6. ^a -Feira
8h-8h45	PORTUGUÊS	ED. FÍSICA	L.S.B.	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
8h50-9h35	PORTUGUÊS	ED. FÍSICA	L.S.B.	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
9h40-10h25	L.S.B.	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	L.S.B.	REUN. de TURMA
10h40-11h25	E.V.T.	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	OFÍCIOS	MATEMÁTICA
11h30-12h15	E.V.T.	ED. MUSICAL	MATEMÁTICA	OFÍCIOS	L.S.B.
As disciplinas de Português e Matemática têm mais carga horária, devido a sua natureza nuclear. Seguida de Língua de Sinais e Braille que também ocupam um lugar importante no ensino inclusivo.					

Mónica Simão Mandlate, 2017

Legenda: da tabela 11

L.S.B. – LÍNGUA DE SINAIS (Linguagem Gestual) – BRAILLE

E.V.T.– EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

ED. FÍSICA – EDUCAÇÃO FÍSICA
 ED. MUSICAL – EDUCAÇÃO MUSICAL
 REUN. de TURMA – REUNIÃO DE TURMA

Segue a Tabela n.º 12

Tabela nº 12 - Horários da 2.ª Classe no – Nampula, 2015

Horas	2.ª-Feira	3.ª-Feira	4.ª-Feira	5.ª-Feira	6.ª-Feira
8h-8h45	EVT	MAT	ED. FISICA	MAT	PORT
8h50-9h35	EVT	MAT	ED. FISICA	LSB	PORT
9h40-10h25	PORT	LSB	PORT	LSB	REU. T
10h40-11h25	PORT	Educação Musical e Socialização	Orientação e Mobilidade	Canto e Dança	OFICIOS
11h30-12h15	LSB	Educação Musical e Socialização	Orientação e Mobilidade	Canto e Dança	OFICIOS

Na 2.ª Classe introduziu-se três disciplinas: Educação Musical e Socialização, Orientação e Mobilidade e Canto e dança. Em detrimento dessa introdução, a carga horária de Português e de Matemática reduziu para 5 e 3 tempos semanais, respetivamente. A Disciplina de Língua de Sinais e Braille mantém a carga horária de quatro tempos semanais na 1.ª e 2.ª classes.

Mónica Simão Mandlate, 2017

Legenda: da tabela 12

PORT – PORTUGUES

MAT - MATEMÁTICA

LSB – LINGUA DE SINAIS E BRAILLE

EVT – EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICO

ED. F – EDUCAÇÃO FÍSICA

ED. M – EDUCAÇÃO MUSICAL

OF – OFICIOS

R. T – REUNIÃO DA TURMA

ED. M E SOCIAIÇÃO - EDUCAÇÃO MUSICAL E SOCIALIZAÇÃO

O. MOBILIDADE - ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE

C. DANÇA - CANTO E DANÇA

Segue a tabela nº 13

Tabela nº 13 - HORARIOS DA 3ª CLASSE, NAMPULA2015

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
13.00h/13h45	PORT	MAT	LSB	Ofícios	MAT
1300h50/14h35	PORT	MAT	LSB	Ofícios	MAT
14.00h40/15h25	LSB	C. Naturais	PORT	C. Naturais	REU. T
15h40/16H25	EVT	Educação Musical	PORT	ED. FÍSICA	PORT
16h30/17h15	EVT	Educação Musical	MAT	ED. FÍSICA	LSB

A disciplina de Língua de Sinais e Braille continua com os quatro tempos semanais desde 1ª até na 3ª classe. E a Matemática recupera os 2 tempos semanais que havia perdido na 2ª classe. As três disciplinas introduzidas na 2ª classe foram retiradas na 3ª classe.

Mónica Simão Mandlate, 2017

Legenda: da tabela 13

PORT – PORTUGUES

MAT- MATEMÁTICA

LSB – LINGUA DE SINAIS E BRAILLE

EVT – EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICO

ED. F – EDUCAÇÃO FÍSICA

ED. M – EDUCAÇÃO MUSICAL

OF – OFÍCIOS

R. T – REUNIÃO DA TURMA

Segue a tabela nº 14

Tabela nº 14 - HORARIOS DA 4ª CLASSE, NAMPULA/2015

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
13.00h/13h45	PORT	MAT	PORT	MAT	MAT
1300h50/14h35	PORT	MAT	PORT	LSB	C. Naturais
14.00h40/15h25	Ed. Musical	Ed. Musical	C. Sociais	LSB	REU. T
15h40/16H25	EVT	LSB	OFÍCIOS	ED. FÍSICA	C. Sociais
16h30/17h15	LSB EVT	LSB	OFÍCIOS	ED. FÍSICA	PORT

Com a introdução de Ciências Sociais na 4ª classe, a Matemática perde um tempo e fica apenas com quatro tempos semanais. Enquanto as Línguas de Sinal e Braille mantêm os quatro tempos letivos por semana.

Elaborado: Mónica Simão Mandlate, 2017

Legenda: da tabela 14

PORT – PORTUGUES

MAT - MATEMÁTICA

LSB – LINGUA DE SINAIS E BRAILLE

EVT – EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICO

ED. F – EDUCAÇÃO FÍSICA

ED. M – EDUCAÇÃO MUSICAL

OF – OFÍCIOS

R. T – REUNIÃO DA TURMA

Em anexo a tabela de aproveitamento dos melhores alunos 2014

Tabela nº 15 - DE APROVEITAMENTO DOS MELHORES ALUNOS/ NAMPULA 2014

Nº	Nome Completa	Classe/Turma	Média	Proveniência	C. Sem/NEE	Regime
01	Vila real	Pré/A	Muito Bom	Nampula Cidade	Auditivo Hipoacusia	Interno
02	Viana de Castelo	Pré/B	Muito Bom	Anchilo Nampula	Normal	Interno
03	Viseu	Pré/C	Muito Bom	Nampula Cidade	Normal	Interno
04	Coimbra	1ª/A	14	Nampula Cidade	Normal	Interno
05	Faro	1ª/B	15	Anchilo Nampula	Normal	Interno
06	Santarém	2ª/B	13	Monapo Nampula	Normal	Externo
07	Algarve	2ª/C	14	Meconta Nampula	Psico-motor	Interno
08	Aveiro	3ª/A	18	Malema Nampula	Visual	Externo
09	Braga	3ª/B	17	Lichinga Niassa	Normal	Interno
10	Setúbel	3ª/C	15	Nampula Cidade	Normal	Interno
11	Porto	3ª/D	16	Mocimboa C. Delgado	Auditiva	Interno

Dos onze alunos melhores, quatro têm NEE. A Melhor aluna é Kélven Marcos Faranhane da 3ª classe, com 18 de média final Deficiente Visual, da província de Niassa.

Mónica Simão Mandlate, 2017

3.3.6.3. ATIVIDADES EXTRACURRICULARES NO CREI NAMPULA

Para além da instrução na sala de aula os alunos participam em várias atividades extracurriculares com um programa similar em todos os centros. Divididos em tarefas semanais os alunos fazem atividades matinais como é caso de limpeza nos dormitórios, casas de banhos mesmo com problema de água. Lavam as suas roupas ou tiram para o estender as roupas molhadas com xixi, na companhia

duas mães (auxiliar administrativa). Fora destas atividades de carácter higiénica individual e coletiva também participam na produção escolar, uns são escalados para auxiliar os trabalhos na cozinha e outros na limpeza das salas de aula de pátio escolar.

3.3.6.4. INFRAESTRUTURA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE MOÇAMBIQUE

Todos os Centros de Recurso de Educação Inclusiva beneficiaram-se de um projeto de construção de raiz, que abarca salas de aulas, sala de professores, bloco administrativo, internato, sala de conferência, casa de professores, gabinete de diagnóstico e aconselhamento, da fisioterapia, de audiometria, de posto de saúde, campo de basquetebol e outras modalidades desportivas. Porém, nota-se a falta de água e internet em todos os centros devido a problemas locais, com também se verifica problemas ligadas a corrente elétrica em Nampula e Tete.

As instalações ainda são novas, têm uma boa aparência, mas a falta de água vai comprometer a conservação. Uma nota menos importante – o campo de basquetebol de Nampula foi destruído a cobertura pelo vendaval e o centro, de acordo com a direção não está em altura de fazer a manutenção.

O internato tem mínimas condições para o alojamento dos alunos. Divido em bloco masculino e feminino. Tem quartos duplos com camas e redes mosquiteiras. Estendal de roupa. Mas a conservação está em risco devido a falta de água, como fizemos menção anteriormente. A cozinha e o refeitório apresentam também mínimas condições. Mas a falta de comida e lenha de cozinha é bem visível. O orçamento que é alocado para o funcionamento não satisfaz as necessidades dos centros. Com o azar destes não terem iniciativas de explorar as infraestruturas que os centros têm. Como também podiam pedir apoio financeiro ao empresariado local para iniciar com as atividades que possam criar fundo próprio aos centros ao invés de dependerem na totalidade da verba central. Por exemplo, os centros têm infraestruturas sob aproveitadas como é o caso da sala de conferência e com boas condições, podem publicitar para aluguer. O campo de basquetebol pode promover várias modalidades de desporto e fazer competições a nível local ou mesmo fora da província. Tem uma cantina escolar não está sendo explorada – pode-se alugar. Tem sala de máquinas para fotocópias. Enquanto os centros não tiverem dinheiro de comprar uma fotocopiadora aluga-se. Com os fundos arrecadados podem melhorar a dieta escolar, fazer a manutenção centro, comprar algum material em falta para o ensino.

3.4. Descrição do Caso 2

Unidade de análise - Políticas e práticas educativas VS avaliação das aprendizagens e o atendimento das crianças com NEE no EB em Tete.

Tete é uma província da região central de Moçambique, localizada a cerca de 1570 km da cidade capital Maputo. Com um total de 1,807,485 habitantes, numa superfície de 100.724km². Esta província está dividida em 15 distritos e possui, 3 municípios: Moatize, Tete e Ulongué. A província é a única de Moçambique em contato fronteiriço com 3 países, Malawi, Zâmbia e Zimbabwe. Tete é atravessada pelo rio Zambeze e é na sua parte média que se encontra a barragem de Achoará Bassa, uma das maiores do continente africano.

A província de Tete foi criada no período colonial, através do decreto de 24 de novembro de 1835. Em anexo o mapa de Moçambique. A província de Tete tem grandes reservas de recursos minerais sendo a mais beneficiada do país tanto em quantidade como em variedade. Há jazigos de minerais metálicos, não metálicos, rochas ornamentais, mármore, pedras de adorno entre outras. Grande parte destas jazidas ainda está intacta. Tete é a província com maior cobertura vegetal no país. Uma floresta de tipo fechada, aberta e savanas, que incluem a Chanfuta, Umbila, Umbáua, Mopane (Ntsanha), Pau-preto (N'khomodua), Ntumbui, Micaias e Ntondo. Província de Tete oferece grandes atrativos para o desenvolvimento do turismo do interior. Na albufeira de Cahora Bassa, a atividade turística já está em franco desenvolvimento, ainda há a destacar as águas termais de Boroma, as fontes de água da Angónia, da Macanga de Chiúta, de Zumbu as fortalezas na cidade de Tete, para além de muitos outros locais de interesse turístico. Sabe-se da existência do Carvão mineral, pedras preciosas, de ornamentação e semipreciosas, ouro, anortositos, grafites, água mineral, dumortierites, gabro, ágatas, labradorite, turmalina, quartzo-rosa, urânio, ferro, cobre, granito-negro, calcário, vanádio, fluorite e outros. Em anexo o mapa de localização da província.

Mapa nº 4 - de localização da Província de TETE



Fonte: INE, 2007

3.4.1. REDE ESCOLAR

Segundo o censo 2007, cerca de 56, 2% da população de 15 anos não sabe ler nem escrever a na província de Tete, o que constitui uma redução de cerca de 11% comparando com os dados de 1997, cuja taxa era de 68%. Os jovens representam o número maior em relação aos mais velhos dividem as oportunidades que hoje têm de acesso à escola. Em relação ao diferencial por sexo, os dados indicam que os níveis de analfabetismo são maiores no sexo feminino com 71.5%, em comparação com o masculino que têm 39.3%. Possivelmente, a prioridade estabelecida pelos progenitores para a educação dos filhos em detrimento das filhas seja uma das causas desta desigualdade de género na educação.

Mas de 100% dos alunos da cidade de Tete, não conseguem terminar as sete classes em tempo útil. Portanto, a entrada tardia na escola, as reprovações e/ou as desistências podem estarem relacionadas a este fenómeno, (*Ibid.*, p.29).

LÍNGUAS

A diversidade linguística de Moçambique é uma das principais características culturais. Ainda que a língua portuguesa seja a língua oficial do País, existe uma enorme diversidade de idiomas. Para a maioria da população estes idiomas nacionais constituem a sua língua materna e a mais utilizada na comunicação diária. A maioria da população da província de Tete tem como língua materna o Cinyanja com 46.5%. Esta constitui a língua materna para cerca de metade da população para mais de 5 de

anos de idade, seguida de Cinyungwe com 27.5% e Cisená com 11.4%. Esta tendência do Cinyanja ser a língua materna da maioria da população, não apresenta variação significativa de acordo com a idade. Contrariamente, a língua portuguesa, a quinta língua materna na população da província de Tete com 3.2%, é mais expressiva na população jovem com idade entre 5 e 19 anos (3.6%). Esta proporção baixa consideravelmente à medida que a idade aumenta, chegando a atingir 1.3% entre as pessoas de 50 e mais anos de idade, (*Ibid.*, p.30).

RELIGIÃO

Nesta província, maior parte da população é *Sem Religião* (38.8%). A religião *Católica* com 21.5% ocupa o primeiro lugar seguida da *Sião/Zione* que é professada por 17.0%. Em terceiro lugar está a *Evangélica/Pentecostal* com 10.7%. A população que professa a religião *Islâmica* representa menos de um por cento da população de Tete. E desta, maior parte é da zona urbana (2.2%). Os que professam alguma religião *desconhecida* ou não especificada representa menos de um por cento da população de Tete, (*Ibid.*, p.38).

HABITAÇÃO

A habitação é uma das necessidades básicas que toda a população procura satisfazer e é considerada como uma necessidade social elementar na maioria das sociedades. As características físicas das habitações, especialmente o material usado na sua construção e o acesso a serviços básicos de água, saneamento e energia, são indicadores importantes do nível de vida dos agregados familiares e dos seus membros. As características do parque habitacional numa sociedade constituem um indicador bastante relevante do nível de desenvolvimento socioeconómico.

Nas zonas rurais, a vasta maioria das habitações são palhotas (83.1%), que é um tipo de habitação que utiliza materiais de construção de origem vegetal e é a forma tradicional de habitação rural. É importante notar que a nível da província de Tete 76.4% são *palhotas*.

A zona urbana da cidade de Tete, a maioria das habitações particulares são formais, (casas convencionais, básicas, flat/apartamentos), sendo que 32.2%, são casas básicas. Aproximadamente um quarto dessa proporção dos agregados familiares e das pessoas residentes na cidade, vivem neste tipo de habitação, que podem ser consideradas como formais, mas não tem facilidades básicas (casa de banho e/ou cozinha no seu interior, (*Ibid.*, p.58).

3.4.2. POSSE DE BENS DURÁVEIS

Examinando os 398, 071 agregados familiares existentes na província de Tete em relação à posse de bens duráveis selecionados, cerca de metade, possui Rádio (49.9%). Poucos agregados familiares possuem Computador (0.2%), Telefone fixo (0.4), Carro (0.8%) e Motorizada (1.2%). A posse de Bicicleta e de Televisor é de 41.5 e 3.7% respetivamente (*Ibid.*, p.64).

Na província de Tete, os agregados familiares das áreas urbanas têm maior posse de bens duráveis em comparação com os da área rural. Entre os bens selecionados, apenas Bicicleta é mais predominante nos agregados familiares da área rural. Metades (42.8%) dos agregados familiares da área rural possuem pelo menos uma Bicicleta contra 32.4% dos da área urbana. Importa referir que 28.4% dos agregados familiares da área urbana e 39.7% dos da área rural, não têm nenhum dos bens selecionados, (*Ibid.*, p.65).

3.4.3. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM TETE

Os dados sobre pessoas com deficiência mostram que na Província de Tete há 34,575 pessoas com deficiência, das quais 18,380 do sexo masculino e 16,195 do sexo feminino. O número total de pessoas com deficiência aumentou em 41.6% em comparação com os resultados do Censo de 1997. Do total das pessoas com deficiência 3,424 são *cegos*, 4,474 são *surdos*, 3,435 tem *braços amputados ou atrofiados*, 7,494 tem pernas *amputadas ou atrofiadas*, 2,408 tem paralisia, 4,017 são pessoas com deficiência intelectual, 10,083 tem *outro tipo de deficiência*. As pessoas com mais de uma deficiência são contabilizadas em todas as categorias da sua deficiência, ou seja, se uma pessoa é *cegã* tem *braço amputado ou atrofiado* é contabilizada no grupo de pessoas com deficiência intelectual no grupo dos que tem *braço amputado ou atrofiado*. Os homens representam o maior número de pessoas com deficiência, pois são considerados os mais expostos a riscos e este número aumenta de acordo com a idade visto que em idade avançada as pessoas são mais expostas a fatores de risco e por isso apresentam maior probabilidade de contrair uma deficiência, (*Ibid.*, p.40).

3.4.4. TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

O acesso a internet não se limita ao uso do computador. O Censo 2007, considerou também o acesso a internet por via do telefone celular. Dos 1,782,361 habitantes residentes em agregados familiares, na Província de Tete, 0.4 % usou computador e 0.2% teve acesso a internet nos últimos 12 meses anteriores ao Censo. Por outro lado, 2.7% possuía telefone celular próprio. A população da área

urbana, apresenta maior percentagem de uso das tecnologias de informação. Por exemplo, na área urbana 2.3% da população usou computador, contra apenas 0.04% da área rural.

3.4.5. CENTRO DE RECURSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE TETE

O Centro de Recurso de Educação situa no coração da cidade de TETE. Uma vez que a maior parte da informação relativa ao funcionamento, instalações dos CREI, retratamos na descrição do CREI de Nampula, aqui apenas vamos trazer aspetos específicos desta instituição.

O CREI de Tete é constituído pelas crianças com NEE, provenientes das províncias de Manica, Sofala, Zambézia e TETE, que fazem parte da zona centro de Moçambique. O recenseamento das crianças com NEE é comunitário envolvendo os professores dos CREI de cada região, os técnicos provinciais e distritais e os líderes comunitários de cada zona. Os líderes têm como papel identificar nas suas zonas jurisdição famílias que tenham crianças que não vão a escola por causa da sua condição física e/ou emocional. Depois do levantamento, que é feito nos últimos três meses do ano segue-se a fase de as famílias das crianças encaminharem os seus educandos ao CREI, no mês de janeiro. Em seguida faz-se a triagem, informação que será muito útil para a formação das turmas e outras atividades pedagógicas.

Contrariamente aquilo que acontece em Nampula, o CREI de Tete arrancou com as atividades de corte e costura, através de iniciativas locais. O projeto ainda funciona a meio gaz devido a escassez de materiais como é o caso de tecidos, máquinas de costura e outros materiais. Até a alturas que passamos, o centro tinha duas máquinas. Relação a carpintaria, serralharia, o diretor pedagógico fez entender que, para a sua abertura requer em primeiro lugar o financiamento para a compra das máquinas, o que não é pouco dinheiro.

A motivação dos professores é alta, comovida também pelas condições “Luxuosa” do centro, comparado com os locais onde exerciam a atividade docente, mas em contrapartida a missão que recai sobre as costas deles é desafiadora, exigindo sem sombra de dúvida responsabilidade, acima de tudo criatividade e investigação - ação e espírito colaborativo. Apresentamos em seguida as tabelas dos efetivos.

3.4.5.1. EFETIVOS DISCENTES

O Centro foi inaugurado em 2013 com uma turma de 56 alunos dos quais 40 com NEE, como problemas de carácter Visual, auditiva, transtornos da fala, mentais e 10 sem NEE. Em 2015 o centro tinha 92 alunos com NEE e 58 sem NEE, assistidos por 13 professores. Em anexo a TABELA N° ESTATÍSTICA DE ALUNOS POR TIPO DE NEE, TETE/2015

Tabela nº 16 - ESTATÍSTICA DE ALUNOS POR TIPO DE NEE, TETE/2015

D e f i c i ê n c i a	Pré-escolar											Primeiro Ano									Segundo Ano															
	Turma A			Turma B			Turma C			Total			Turma A			Turma B			Turma C			TOTAL			Turma A			Turma TOTAL			TOTAL					
	H	M	M	H	M	M	H	M	M	H	M	M	H	M	M	H	M	M	H	M	M	H	M	M	H	M	M	H	M	M	H	M	M	H	M	M
A u t i s t a	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
A u d i t i v a	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	1	2	5	3	8	5	3	8	6	5	1	1			
V i s u a l	0	0	0	5	2	7	6	3	9	1	5	1	0	0	7	4	1	5	5	1	12	9	2	0	0	0	7	4	1	30	1	4	8			
D · A p r e n d i z a	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1				
T · M e n t a i s	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1				
T · d	0	0	0	0	1	1	1	0	1	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2				

Tabela nº 17 - número de professores, TETE, 2015

Pré-escolar		1º ANO		2º ANO		TOTAL	
H	M	H	M	H	M	H	H
1	3	1	5	0	3	2	11
HM		HM		HM		HM	
4		6		3		13	

As professoras representam o maior número do corpo docente.

Tabela nº 18 - Mapa de Aproveitamento Pedagógico do I Semestre, CRI de TETE, 2015

C	T	Matriculado				Final		Fim do 1º Trimestre				TOTAL		Desistentes				TOTAL		Avaliados				TOTAL				SITUAÇÃO +				TOTAL		TOTAL %	
		C/NEE		S/NEE		C/SNEE		C/NEE		SNEE		C/SNEE		CNEE		SNEE		C/SNEE		C/NEE		S/NEE		C/SNEE		C/NEE		S/NEE		C/SNEE		C/SNEE			
		M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	MH	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	H	M	HM	H
PÉ	A	2	0	6	2	8	21	2	8	5	11	7	10	1	1	1	1	1	2	2	8	5	11	7	10	2	10	5	10	7	11	100	38	68	
	B	5	12	4	9	9	21	5	12	4	9	9	21	0	0	0	0	0	0	5	12	4	9	9	21	4	11	3	8	7	10	80	92	90	
	C	5	14	3	8	8	8	22	14	2	7	7	21	1	1	1	1	1	1	5	14	2	7	7	21	5	10	2	7	0	17	100	71	81	
	ST	12	33	13	9	29	25	64	33	11	26	21	61	0	0	2	2	2	3	12	34	11	27	23	61	11	24	10	25	11	49	91	71	80	
1º	A	1	4	7	3	13	17	17	4	7	13	8	17	0	0	0	0	0	0	1	4	7	13	8	17	1	3	6	12	7	15	100	75	88	
	B	4	12	0	7	7	19	19	12	0	7	4	19	0	0	0	0	0	0	4	12	0	7	4	19	3	8	0	6	3	14	75	85	74	
	C	6	13	7	6	26	19	55	11	2	6	8	17	0	0	0	0	0	2	6	11	2	6	8	17	5	8	2	6	7	14	83	73	82	
	ST	11	29	9	6	7	55	13	27	9	26	20	33	0	0	0	0	0	2	11	27	9	26	20	53	9	19	8	24	17	43	81	70	81	
2º	A	3	6	4	7	3	13	3	6	4	7	7	13	0	0	0	0	0	0	3	6	4	7	7	13	1	4	3	5	4	9	33	67	60	
	B	7	12	3	3	10	15	7	12	3	3	10	15	0	0	0	0	0	0	7	12	3	3	3	15	7	10	2	2	10	12	100	83	80	
	ST	10	18	7	10	17	28	10	18	7	10	17	28	0	0	0	0	0	0	10	18	7	10	17	28	8	14	5	7	14	21	80	78	75	
TOTAL		33	82	29	65	62	147	33	79	27	63	60	142	0	3	2	2	2	5	33	79	27	63	60	142	28	57	23	56	45	113	84.8	72	89	

Mónica Simão Mandlate, 2018

Em anexo o plano de atividades para terapia da fala.

PLANO DE ATIVIDADES PARA TERAPIA DE FALA TETE 2015

OBJETIVOS	ATIVIDADE	MATERIAL
Facilitar a produção da componente da linguagem	Assobiar; meter e tirar o ar; Soprar papel; encher balões; Sopra	Papel; Vela; Balões Espumante
Proporcionar a integração dos mecanismos de linguagem	Tirar a língua para fora; Lamber os lábios; Dobrar a língua dentro da boca; Cantar	Espelho, Mel Água açucarada
Aumentar a frequência do comportamento	Produção verbal	Espelho; Cartazes
Envolver a expressão oral	Exercícios para isolar e emitir o som	Cartazes
Com um treino e paciência os professores do ensino regular podem fazer para os seus alunos, pois o material não acarreta muitos custos.		

Mónica Simão Mandlate, 2017

3.5. DESCRIÇÃO DO CASO 3

Unidade de análise - Políticas e práticas educativas VS avaliação das aprendizagens e o atendimento das crianças com NEE no EB em Gaza.

A província de Gaza localiza-se na zona sul de Moçambique, com uma área de 75 539 km² e uma população de 1 367 849 habitantes, numa área de 18.078 km². A sua capital é a cidade de Xai-Xai, a cerca de 210 km, da cidade capital Maputo. Gaza faz fronteiras com a província de Manica, a norte, Inhambane, a nordeste, Maputo, a sul e com a África do Sul e Zimbabwe a oeste; tem ainda cerca de 200 km de costa do Oceano Índico, a sueste. É atravessada pelo rio Limpopo. No entanto o nome Gaza tem antecedentes no período pré-colonial, no Império de Gaza, fundado no início do século IX.

O estado de Gaza é o resultado do M^o fecane. O M^o fecane foi o processo de lutas e de transformações políticas, seguidas de grandes migrações de populações Nguni para o norte, ocorridas na Zululândia (atual África do Sul), a partir da segunda metade do século XVIII a princípios do século XIX.

Por volta de 1770 existiam na Zululândia vinte reinos que disputavam entre si o controlo das rotas comerciais com a baía de Lourenço Marques bem como o domínio de terras férteis e pastagens. O Estado de Gaza, com capital em Chaimite, resultou da conquista do sul de Moçambique por exércitos Nguni, chefiados por Sochangane, Manicusse (1821 a 1858). Em anexo o mapa da província de Gaza.

Mapa nº 5 - DE LOCALIZAÇÃO DA PROVÍNCIA DE GAZA



Fonte, INE, (2007)

3.5.1. REDE ESCOLAR

O analfabetismo na província de Gaza situa-se na ordem de 38, % na população de mais de 15 anos. Estes, segundo dados do Instituto Nacional de estatística 2007, não sabe ler nem escrever. Em comparação com os dados de 1997 há uma tendência de redução nos últimos anos em 14 pontos percentuais. Esta taxa varia também segundo a idade, onde os jovens estão numa posição privilegiada devido às oportunidades de acesso à escola atualmente. Um outro aspeto importante é que as populações que vivem nas zonas rurais apresentam taxas superiores (46,6%) em relação às urbanas (24, 4%). Os diferenciais por idade e sexo observados a nível da província repetem-se nas áreas urbanas e rurais, com maior destaque para as mulheres cuja taxa de analfabetismo é mais de duas vezes superior à dos homens. De notar que para as mulheres urbanas com idade igual ou superior a 40 anos, a diferença é ainda maior. Outro aspeto digno de menção é a redução da proporção da população sem nenhum nível educacional concluído, que é de aproximadamente 80% em 1997 passou a 62% em 2007.

A taxa bruta de escolarização do Ensino Primário do 1º Grau ultrapassa os 100%. Esta situação denota a existência de um elevado número de alunos com idades superiores a 10 anos no EP1, que é a idade mínima para terminar este nível com sucesso, ou seja, sem nenhuma reprovação. Portanto, a entrada tardia na escola, a reprovação e desistência podem estar relacionadas a este fenómeno. Na

área urbana, a taxa bruta de escolarização do EP2 também é maior que 100%, revelando a existência de pessoas com mais de 12 anos frequentando aquele nível de ensino.

LÍNGUAS

Tal como as outras províncias, Gaza não à exceção em termos da diversidade linguística. Para a maioria da população desta província usam a língua materna para a comunicação diária. O Xichangana é língua materna mais frequente entre a população da província de Gaza com 87.3%, seguida de Cicopi/Cichopi (5.6%) e do Português (4.8%). Esta tendência de o Xichangana ser a língua materna da maioria da população, não apresenta variação significativa de acordo com a idade. Contrariamente, a língua portuguesa constitui a língua materna da maioria da população jovem com idade ente 5 e 19 anos (6.1%). Esta proporção baixa consideravelmente à medida que a idade aumenta, chegando a atingir 1.3% entre as pessoas de 50 e mais anos de idade.

RELIGIÃO

De acordo com os dados do censo 2017 a igreja Zione é que tem maior número de pessoas que professa aquela religião com 37.5% na província de Gaza, seguida das pessoas Sem Religião com 19.8%. As religiões Evangélica/Pentecostal (15.8%) e católica (15.4%) ocupam os terceiro e quarto lugares. As pessoas que professam a religião Islâmica representam menos de um por cento da população de Gaza semelhantemente às que professam alguma religião Desconhecida ou Não especificada.

ORFANIDADE

Os dados do censo 2007, revelam que cerca de 6% de crianças de zero a 17 anos, de ambos os sexos, são órfãos de mãe. A percentagem de órfãos paternos (16.3%) é mais do que o dobro da de órfãos maternos, o que é consistente com o fato de a mortalidade adulta ser mais elevada entre os homens que entre as mulheres. A percentagem de crianças que perderam ambos os progenitores são de 2.9%. De um modo geral, embora a diferença não seja muito significativa, tende a haver mais órfãos do sexo feminino que do masculino. No caso de órfãos maternos, a proporção de crianças do sexo feminino nessa condição é de 5.6%, contra 5.5% do masculino.

HABITAÇÃO

A maioria da população da Província de Gaza, tanto nas áreas urbanas como rurais, vive em habitações particulares (99.9%). Enquanto 0.1% da população mora em habitações coletivas. Insignificante é a proporção das pessoas sem casa. Estas últimas são pessoas que dormem nas ruas, avenidas, praças ou outros lugares públicos.

Grande número das habitações particulares nas áreas urbanas da Província de Gaza é casas mistas (61.3%). Aproximadamente a mesma proporção dos agregados familiares e das pessoas residentes na província de Gaza vivem neste tipo de habitação, que são construídas com materiais duráveis (bloco de cimento, tijolo, chapa de zinco/lussatite, telha/laje de betão) e materiais de origem vegetal (capim, palha, palmeira, colmo, bambu, caniço, paus maticados, madeira, etc.) e adobe. Entretanto, a percentagem de habitações de carácter mais informal é muito reduzida. Nas áreas rurais, a vasta maioria das habitações são casas mistas (42.9%), que é um tipo de habitação que utiliza materiais de construção duráveis e materiais de origem vegetal. Atualmente apenas 40.2% são *palhotas*, que são a forma tradicional de habitação rural. É importante notar que o mesmo se verifica nas áreas urbanas da província de Gaza onde 9.6% são *palhota*.

3.5.1.1. POSSE DE BENS DURÁVEIS

Examinando os 252, 751 agregados familiares existentes na província de Gaza em relação á posse de bens duráveis selecionados, observa-se que cerca de metade, possui Rádio (48.9%). Poucos agregados familiares possuem Telefone fixo (0.6), Computador (0.6%), Motorizada (2.4%), e Carro (3.9%). A posse de Bicicleta e Televisor e é de 18.7 e 15.0% respetivamente.

O Censo 2007, considerou também o acesso a internet por via do telefone celular. Dos 1,227,525 habitantes, recenseados em agregados familiares na Província de Gaza, 0.8 % usou computador e 0.4% teve acesso a internet nos últimos 12 meses anteriores ao Censo. Por outro lado, 15.2% possuíam telefone celular próprio. A população da área urbana e a masculina, apresenta maiores percentagens de uso das tecnologias de informação. Por exemplo, na área urbana 3.2% de homens usaram computador, contra apenas 1.8% das mulheres.

3.5.1.2. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM GAZA/2017

Os dados sobre pessoas com deficiência mostram que na Província de Gaza há 34,961 pessoas com deficiência, das quais 16,899 do sexo masculino e 18,062 do sexo feminino. O número total de pessoas com deficiência aumentou em 33.3% em comparação com os resultados do Censo de

1997. Do total das pessoas com deficiência 3,169 têm deficiência visual, 2,839 têm deficiência auditiva, 3,711 têm *braços amputados ou atrofiados*, 8,594 têm pernas *amputadas ou atrofiadas*, 2,381 têm paralisia, 2,686 apresentam deficiência intelectual e 12,812 tem *outro tipo de deficiência*. As pessoas com mais de uma deficiência são contabilizadas em todas as categorias da sua deficiência, ou seja, se uma pessoa é *cega* e tem *braço amputado ou atrofiado* é contabilizada no grupo dos *que apresentam deficiência auditiva* no grupo dos que tem *braço amputado ou atrofiado*.

Segundo dados da Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Gaza, este órgão tinha em funcionamento 1231 escolas públicas do primeiro grau, uma pré-universitária, com um total de 30638 alunos e assistidos por 8368 professores dos 751 professores sem formação psicopedagógica em 2015. No mesmo ano, Gaza funcionou com 2433 professores com 10^a classe mais 1 ano de formação contra 431 professores de 12^a + 1 ano. Foram recrutados 1021 funcionários, dos quais 808 Docente de escalão (DN4), 36 DN3, 167 DN2 e 10 DN1. Tendo-se verificado a existência de 265 vagas. Como forma de colmatar a situação de vagas, a província como de costume tem recorrido ao turno, cujo pagamento é feito com as famosas horas extras polémicas.

3.5.1.3. CENTRO DE RECURSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA GAZA

O Centro de recurso de Educação Inclusiva de Gaza está localizado na Zona Sul da província de Gaza, em Moçambique. O Centro foi inaugurado em 2012 com 52 alunos dos quais 38 são alunos com deficiência do tipo auditivo, visual, físico, Mental, Múltipla e fala, ambos provenientes das províncias de Maputo província, Maputo Cidade, Inhambane e Gaza. Atualmente, o centro tem 150 alunos distribuídos em quatro classes da (1^a à 4^a classes) e assistidos por 13 professores. As atividades extracurriculares ainda não iniciaram devido a falta de verba para a compra dos equipamentos. Contudo, há uma ideia de se negociar com o empresariado local, no sentido de encontrar algum fundo para o arranque de corte e costura que é umas atividades, que no pensar da direção do centro aparenta ter menos gastos.

Tal como acontece nos outros centros, os professores e os alunos mostram vontade e satisfação por se encontrar naquela instituição a desempenharem de professores e alunos respetivamente. A sua materialização passa necessariamente em transformar a educação básica como uma prioridade nacional do governo. A formação de professores inclusivos como arma para o combate as desigualdades extremas da vida sociais.

A falta de recursos financeiros nos centros de recursos, para abertura dos cursos profissionalizantes faz com que, não haja uma ocupação efetiva de todos alunos após às aulas. Os centros têm mini-bibliotecas com alguns livros infantis, mas a sua utilização é quase insignificante, pois

maior parte do tempo está fechada. A seguir apresentamos as tabelas dos efetivos escolares desde o ano da abertura até 2015.

Em anexo os mapas dos efetivos dos alunos CREI Gaza/2012.

Tabela nº 19 - NUMERO DE ALUNOS POR PROVENIÊNCIA GAZA/2012

Proveniência	CATEGORIA															
	Def. Auditiva		Def. Visual		Def.Física		Trans. Mental		Def. Múltipla		Distúrbio. Língua		Sem NEE		TOTAL	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
	HM		HM		HM		HM		HM		HM		HM		HM	
Gaza	2	5	2	2	1	0	3	0	1	0	3	0	5	4	17	11
	7		4		1		3		1		3		9		27	
Inhambane	4	0	0	3	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	5	6
	4		3		1		3		0		0		0		11	
Maputo Província	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	3	1	5	4
	2		1		0		1		1		0		4		9	
Maputo Cidade	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	2
	2		0		0		0		1		0		1		4	
TOTAL	6	8	3	6	1	1	4	3	2	1	3	1	9	5	29	23
	15		9		2		7		3		4		14		52	
Os problemas auditivos têm maior número de casos, seguido de visuais. Gaza tem maior número de alunos																

Mónica Simão Mandlate, 2017

A seguir apresentamos os efetivos da 2ª classe por categoria e proveniência.

Tabela nº 20 - NÚMERO DE ALUNOS POR PROVENIÊNCIA 2ª CLASSE/GAZA/2012

Proveniência	CATEGORIA															
	Def. Auditiva		Def. Visual		Def.Física		Trans. Mental		Def. Múltipla		Dist. Fala		Sem NEE		TOTAL	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
	HM		HM		HM		HM		HM		HM		HM		HM	
Gaza	5	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	5	10	12	11
	7		0		1		1		0		0		15		23	
Inhambane	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0		0		0		0		0		0		0		0	
Maputo	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	0

Província	2	1	0	0	0	0	0	1	4								
Maputo Cidade	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2		
	1		2		0		0		0		0		0	3			
TOTAL	8	2	1	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	6	10	15	14
	10		3		1		1		0		0		0	16		29	

Tal com acontece nos outros centros a deficiência auditiva é a que apresenta maior número de alunos, seguida de visual.

Mónica Simão Mandlate, 2017

Segue em anexo a tabela dos efetivos de alunos por categoria e proveniência/GAZA/2014

Tabela nº 21 - NÚMERO DE ALUNOS POR CATEGORIA E PROVIÊNCIA GAZA/2014

Proveniência	CATEGORIA															
	Def. Auditiva		Def. Visual		Def.Física		Trans. Mental		Def. Múltipla		Dist. Fala		Sem NEE		TOTAL	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
	HM		HM		HM		HM		HM		HM		HM		HM	
Gaza	10	10	2	1	1	1	4	1	2	1	2	1	35		35	31
	20		3		2		5		3		3		33		69	
Inhambane	4	1	1	3	0	0	1	2	0	2	0	2	0	0	6	10
	5		4		0		3		2		2		0		16	
Maputo Província	6	2	3	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3	1	13	4
	8		3		0		2		0		0		4		17	
Maputo Cidade	3	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	6	3
	3		3		0		0		1		0		2		9	
TOTAL	23	12	6	7	1	1	6	4	3	3	2	3	22	17	63	48
	36		13		2		10		6		5		39		111	

A estatista aponta que a deficiência auditiva tem maior número de casos. Nampula apresenta maior número de alunos com deficiência auditiva seguida de Visual. A deficiência física tem menos casos.

Mónica Simão Mandlate, 2017

Segue em anexo a tabela da evolução da rede escolar na província de GAZA.

Tabela nº 22 - Evolução da rede escolar GAZA

Nível	Nº de Escolas			
	2012	2013	2014	Evolução (%)
	Real	Real	Plano	R14/R13
EP1	1.967	2.028	2072	2,1
EP2	789	821	870	5,9
ESG1	75	78	78	0

ESG2	33	38	39	2,6
Sob total ensino geral	2.042	2.106	2150	2
ETPV	5	5	6	20
IFP	3	5	5	0
Ensino Superior	7	7	7	0

Mónica Simão Mandlate, 2017

3.6. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Qualquer investigação científica requer a delimitação do campo de atuação como forma de concentrar a atenção do investigador (a) aos vários aspetos metodológicos exigidos pela literatura do processo investigativo. É uma tarefa bastante complexa que requer maior esforço e concentração por parte do pesquisador (a). Significa elucidar e clarificar o que se pretende estudar. Segundo Vilelas (2009), significa definir o campo de interesse, especificar o que se pretende alcançar e definir os seus limites espaciais, temporais e de conteúdo.

O estudo foi realizado nas zonas Norte, Centro e Sul de Moçambique, nas Províncias de Nampula, Tete e Gaza. Participaram no estudo duzentos e oitenta e cinco (n=285) professores do EB, trinta e quatro (n=34) formadores dos IFP's e foram observadas cinquenta (n=50) aulas aos professores do ensino básico. Entende-se que o fim último do ensino é que o aluno aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autónomo. Nessa perspetiva exige-se que a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo deve ser continuamente, de julgar e agir. Nos principais documentos oficiais em vigor, a educação básica é assumida como a estratégia fundamental para o desenvolvimento do país. Portanto, a escolha do primeiro ciclo (1º ciclo) deve-se ao fato de se tratar das classes iniciais do 1º Grau da escolaridade obrigatória e gratuita. Onde deve-se garantir bases sólidas para a construção de uma personalidade mentalmente sã e emitir-se um juízo avaliativo de todo o processo do ensino/aprendizagem. Além de que muitos jovens, crianças e adultos, das zonas recônditas do país, devido à escassez de recursos e distâncias que separam as escolas, não têm tido oportunidades de continuar os seus estudos nos níveis subsequentes. A escolha da disciplina prende-se com o fato de o Português ser a língua que vincula todo o processo de ensino/aprendizagem, tendo em conta que esta língua Portuguesa para Moçambique constitui a segunda Língua (L2) e automaticamente a língua de ensino.

O estudo foi concretizado por um horizonte limitado de três anos, correspondendo a seis semestres académicos e teve três fases para sua materialização, a saber: a primeira fase foi dedicada à elaboração do projeto, seleção e análise crítica da bibliografia, elaboração e validação dos instrumentos de recolha, revisão dos estudos empíricos e da literatura. a segunda fase foi orientada pelo trabalho do campo em Moçambique, transcrições das entrevistas, lançamento dos dados no programa de SPSS. A terceira e última foram dedicadas exclusivamente à produção da tese, análise e discussão dos dados recolhidos e documental, em coordenação com os orientadores.

3.7. AMOSTRA

Segundo Charles, (1998, p. 145), a amostra é “um grupo de sujeitos (...) selecionados para representar a população interna de onde provieram”. Richardson (1985, p.116) considera o quão é importante que a acatela-sedo tamanho da amostra, que segundo ele, depende de vários fatores que não vamos mencionar neste trabalho. A amostra é um subconjunto da população ou parcela representativa da população.

A escolha correta dos sujeitos do estudo é fundamental para garantir que os resultados representem fielmente o que ocorre na população em estudo. Esta deve ser representativa de forma a atender aos critérios de inclusão e exclusão. Deve ainda permitir que os resultados obtidos possam ser extrapolados para a população alvo.

Os processos de amostragem são dinâmicos e sequenciais. A mostra é ajustada automaticamente sempre que surjam novas hipóteses de trabalho. E o processo de amostragem só está concluído quando se esgota a informação a extrair através do confronto das várias fontes de evidência. Assim, para o presente estudo, a nossa amostra inseriu-se no contexto de um universo infinito dada à maior dimensão da sua população educacional do país, designadamente, professores do EB e formadores dos IFPs do que constituem objeto desta investigação. Para tal, determinamos duzentos e oitenta e cinco (n=285) participantes para inquérito por questionário, trinta e quatro (n=34) formadores dos IF's para inquérito por entrevista e cinquenta aulas (n=50) professores para observação de aulas, consideramos significativa a amostra em matérias de investigação.

3.7.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Foram inqueridos por questionário (n=285) professores que lecionam da 1^a às 7^a classes do EB e entrevistados trinta e quatro (n=34) formadores de professores das diferentes especialidades, das províncias de Nampula, Tete e Gaza e observado cinquenta (n=50 aulas dos professores do primeiro ciclo (1^a e 2^a classes) do Ensino Básico.

Trata-se de um grupo diferente na sua formação e experiência profissional, mas convergem na função que exercem embora haja diferença também no tipo e nível de ensino que lecionam. Em termos de localização geográfica, todos os participantes no estudo são das zonas norte, centro e sul de Moçambique com usos e costumes diferentes, de etnias diferentes, línguas maternas diferentes, mas coincidem, pois, num aspeto - todos são das comunidades rurais. No que diz respeito à nacionalidade todos são moçambicanos com a exceção de dois que são estrangeiros (cubano e americana) respetivamente, mas vivem em Moçambique a mais de cinco anos. Este fato influencia o modo como os diferentes intervenientes sociais percebem, interpretam e constroem o sentido das coisas e fatos do meio em que vivem e interagem. Foi uma opção estratégica e determinante no aspeto inferencial de interpretação das respostas pois a dinâmica em termos de informação, conhecimentos e participação dos diferentes momentos na vida social, económica, política, pedagógica e intelectual dos professores e formadores, varia de região para região. Como também da experiência de vida social, académica e profissional. Estes elementos são fundamentais para terem diferentes ângulos na percepção do mundo que lhes rodeia. Em anexo a tabela dos participantes no estudo em Nampula.

Tabela nº 23 - Participantes /Nampula, (Questionário e entrevista, observação de aula)

Lista de escola alterada	Participantes	Tipo de Instrumento	Número de Participantes
EPC 1	Professores do EB	Questionário	14
EPC 2	Professores do EB	Questionário	15
EPC 3	Professores do EB	Questionário	17
EPC 4	Professores do EB	Questionário	18
EPC 5	Professores do EB	Questionário	16

Total parcial	Professores do EB		80
IFP	Formadores do IFP	Entrevista	12
EPC 4	Professores	Observação de aulas	17
3Total geral	Professores e formadores	Questionário, Entrevista e Grelha de observação de aulas	109

Mónica Simão Mandlate, 2017

No início, tínhamos definido como metodologia a usar entregar os questionários aos professores para preencher e posterior devolução. Mas está revelou-se ineficiente, dados que nem todos conseguiam preencher e entregar. Em Tete, fomos obrigadas a adotar outra estratégia. Segue em anexo a tabela dados de pesquisa da província de TETE. Em anexo a tabela dos participantes.

Tabela nº 24 - Participantes /TETE, (Questionário, entrevista e observação de aulas)

Lista de escolas alterada	Participantes	Tipo de Instrumento Guião de:	Número de Participantes
EPC1	Professores do EB	Questionário	18
EPC 2	Professores do EB	Questionário	18
EPC 3	Professores do EB	Questionário	15
EPC 4	Professores do EB	Questionário	17
EPC 5	Professores do EB	Questionário	17
Total Parcial	Professores do EB		85
IFP 1001	Formadores do IFP	Entrevista	12
EPC 4	Professores do EB	Grelha de Observação	16
Total Geral	Professores e Formadores	Questionário, Entrevista e grelha da Observação	113

Em Tete mudamos da tática, concentramos os professores numa sala, explicamos os objetivos da pesquisa e procedimentos do preenchimento, no final recolhíamos, mas mesmo assim não nos foi fácil reduzir no máximo a margem de ausentes devido aos turnos, ausências e falta de vontade dos colegas de participar na pesquisa.

Tabela nº 25 - PARTICIPANTES /GAZA, (QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA, OBSERVAÇÃO DE AULA)

LISTA ALTERADA	POPULAÇÃO	TIPO INSTRUMENTO GUIÃO DE:	NÚMERO DE PARTICIPANTES
EPC 1	Professores do EB	Questionário	15
EPC 2	Professores do EB	Questionário	15
EPC 3	Professores do EB	Questionário	15
EPC 4	Professores do EB	Questionário	14
EPC 5	Professores do EB	Questionário	15
EPC 6	Professores do EB	Questionário	14
EPC 7	Professores do EB	Questionário	17
EPC 8	Professores do EB	Questionário	15
Total Parcial	Professores do EB		120
IFP 1002	Formadores	Entrevista	10
EPC 7	Professores	Observação de aula	17
Total Geral	Professores e Formadores	Questionário Entrevista e Observação de aulas	147

Nesta última província, tivemos que adotar uma outra estratégia para compensar o desperdício de Nampula e TETE, alargamos o número de escolas, no lugar de ser cinco aumentamos mais cinco. O resultado não alterou como era desejado.

Tabela nº 26 - RESUMO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Instrumento	Questionário	Entrevista	Observação de Aula	População
Zona Norte	80	12	17	Professores do ensino básicos e formadores dos IFP
Zona Centro	85	12	16	
Zona Sul	120	10	17	
Total	285	34	50	

Apresentação dos dados do inquérito por questionário aplicado aos professores do Ensino Básico.

O questionário tinha como objetivo aferir a perceção dos professores em volta da problemática do ensino inclusivo e em especial a forma como são avaliados os alunos com NEE nas escolas do ensino básico. Para tal, a análise será feita na base das variáveis independentes do questionário usando três procedimentos estatísticos:

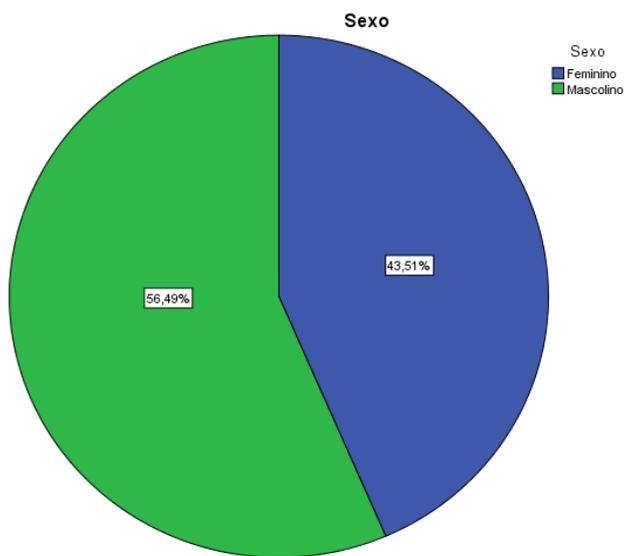
- A distribuição da frequência
- A Média
- Desvio padrão

A distribuição da frequência

Sexo

Participaram no estudo (n=285) colaboradores dos quais (n=124) são mulheres que corresponde a 43,51%. Em anexo gráfico.

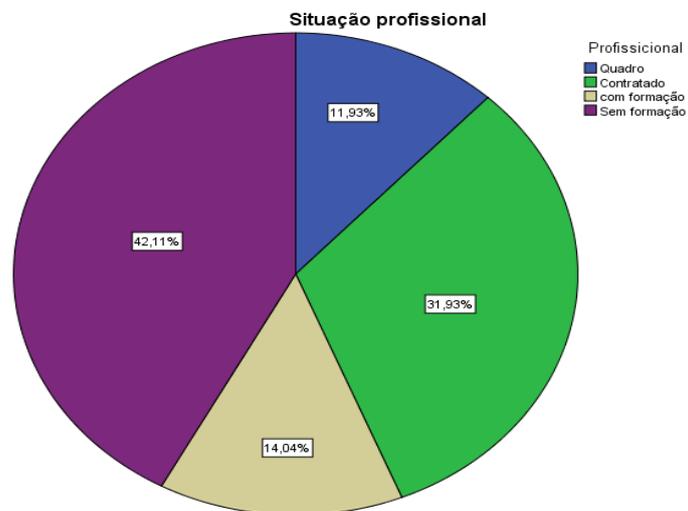
Gráfico nº 2 - Distribuição do sexo



Há maior representatividade dos homens com 56, 49% dos (n=285) envolvidos no estudo.

Situação Profissional

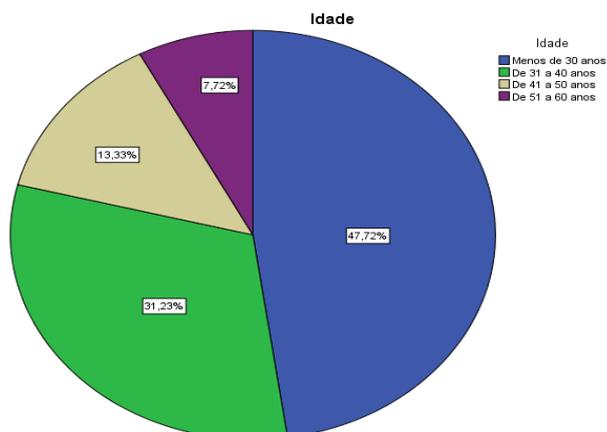
Gráfico nº 3 - Distribuição da situação profissional



De um total de (n=285) participantes 42,11% representam o número de professores sem formação. Como se pode notar há maior número de professores sem formação e na situação de contratados.

IDADE

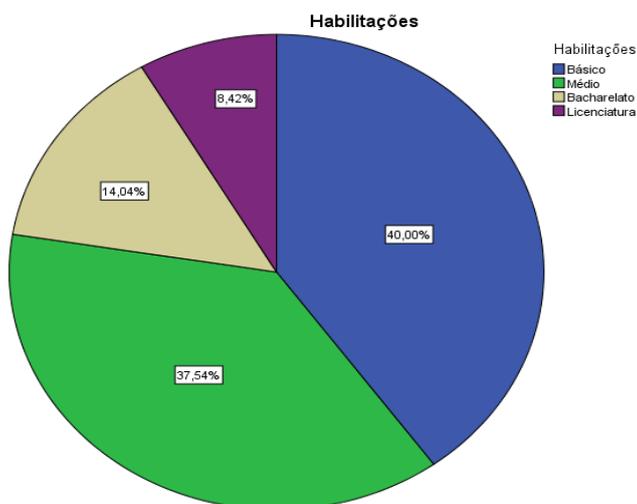
Gráfico nº 4 - Distribuição da idade.



A distribuição da frequência por idade revela-nos que a maior percentagem é dos jovens com 47,7% dos (n=285) participantes.

Habilitações literárias

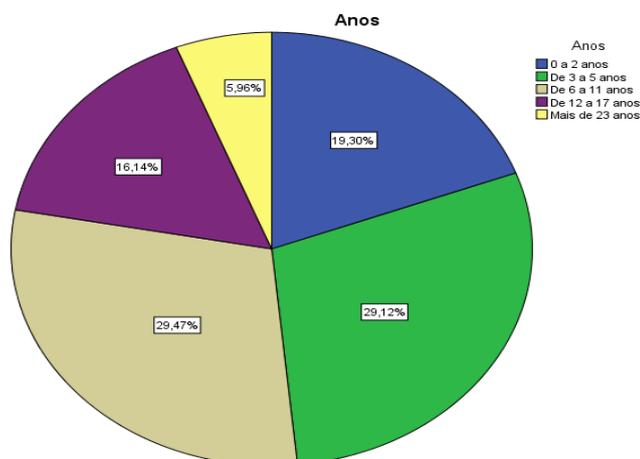
Gráfico nº 5 - Distribuição das habilitações literárias.



Tal como acontece nos gráficos anteriores, a frequência de habilitações literárias dos professores do ensino básico constitui o maior número com 40,00%, dos (n=285) participantes.

Anos de serviços

Gráfico nº 6 - Distribuição dos anos de serviço.



O gráfico representa a distribuição da experiência profissional dos professores, entretanto nota-se uma proximidade dos resultados entre o grupo dos 3 a 5 anos de serviço e dos 6 a 11anos que 29,12% e 29, 47% respetivamente. Uma diferença de 0,35%.

Trata-se de um grupo diferente na sua formação e experiência profissional, mas convergem na função que exercem embora haja diferença no tipo e nível de ensino que lecionam. Em termos de localização geográfica, todos os participantes no estudo são das zonas norte, centro e sul de Moçambique com usos e costumes diferentes, de etnias diferentes, linguas maternas diferentes, mas coincidem, pois, todos são das comunidades rurais. Este fato influencia o modo como os diferentes intervenientes sociais percecionam, interpretam e constroem o sentido das coisas e fatos do meio em que vivem e agem. Foi uma opção estratégica e determinante no aspeto inferencial de interpretação das respostas pois a dinâmica em termos de informação, conhecimentos e participação dos diferentes momentos na vida social, económica, politica, pedagógica e intelectual dos professores e formadores, varia de região para região. A seguir apresentamos a tabela dos formadores entrevistados. Para preservar o anonimato dos respondentes alteramos a lista dos nomes dos formadores.

Tabela nº 27 - dos formadores entrevistados

Nº	Nome	Idade	Formação	Local	Anos de Experiencia
01	Sapatão	38	Licenciado Educação Visual	UP Nampula	4
02	Sardinha	47	Licenciado em Geografia	UP Nampula	15
03	Hambúguer	28	Licenciado em Linguística Bantu	UEM	3
04	Chocolate	43	Licenciado em Psicologia escolar	UP Nampula	20
05	Doces de mel	53	Licenciado em Ensino de Português	UP Maputo	35
06	Salchichas	47	Licenciado em Psicologia Escolar	UP Nampula	25
07	Água Vuma	42	Licenciada em Ensino de Português	UP Nampula	15
08	Capuchino	40	Licenciado em Ensino de Inglês	UP Nampula	13
09	Café com leite	49	Licenciado em Psicologia Escolar	UP Nampula	30
10	Café curto	33	Licenciado em Ensino de Inglês	UP Nampula	10
11	Galão	32	Licenciada em Ensino de Português	UP Nampula	10
12	Bolacha	50	Licenciado em Psicologia Escolar	UP TETE	29
13	Sumol	38	Licenciado em Ensino Básico	UP TETE	13
14	Café longo	54	Licenciada em Ensino de Português	UP TETE	27
15	Legumes	39	Licenciada em Ensino de Biologia	UP TETE	14
16	Bolacha agua e sal	33	Licenciada em Ciências Naturais	UP TETE	13
17	Doces	28	Estudos Liberais para o EB	Estados Unidos	5
18	Limonadas	44	Licenciada em Ensino de Português	UP TETE	18
19	Sandes de ovo	35	Licenciada em Ensino de Matemática	UEM TETE	12
20	Sandes misto	31	Licenciado em Planif. Ad. Gestão Educação	UP TETE	3
21	Uvas	41	Licenciada em Ciências de Educação	UP TETE	15
22	Banana	27	Licenciada em Educação Física	UP TETE	1
23	Vinho verde	36	Licenciada em Ensino de Biologia	UP TETE	14
24	Vinho tinto	55	Doutorado em Ciências de Educação	UEM Maputo	36
25	Vinho do Porto	37	Licenciada em Ensino de Português	UP Maputo	17
26	Laurentina	45	Licenciada em Psicologia e Pedagogia	UP Maputo	12
27	Cerveja	52	Formador de professores para o EB	ADDP MAPUTO	33
28	Margarina	41	Formador de professores para o EB	ADDP MAPUTO	17
29	Sorvete	41	Licenciado em Educação Visual e Construção Civil	UP Gaza	18
30	logurte	35	Licenciado em Agropecuária	UP GAZA	14
31	Salada fria	38	Licenciada em Ensino de Inglês	UP GAZA	14
32	Espetadas	40	Licenciada em Ensino de Inglês	UP GAZA	17
33	Maionese	43	Licenciado em ensino de Física		18
34	Peixe frito	36	Licenciado em ensino de Química e Biologia	UP MAPUTO	14

Mónica Mandlate/2017

Na observação de aulas participaram os seguintes formadores: em anexo a tabela:

Tabela nº 28 - DOS COLABORADORES NA OBSERVAÇÃO DE AULAS

Nº	Nome	Idade	Formação	Local	Experiencia
01	Sandes de fiambres	37	IMAP	Nampula	8
02	Arroz de cenoura	30	IMAP	Nampula	5
03	Farinha de trigo	28	IMAP	Nampula	3
04	Feijão Verde	43	IMAP	Nampula	14
05	Esparguete	25	IMAP	Nampula	2
06	Sandes de ovo	26	IMAP	TETE	3
07	Limonada	35	IMAP	TETE	13
08	Coca-cola	30	IMAP	TETE	27
09	Cachorro quente	39	IMAP	TETE	14
10	Panadas de sardinhas	33	IMAP	TETE	13
11	Matapa	41	IMAP	GAZA	12
12	Espetadas	45	IMA	GAZA	14
13	Delicias do mar	48	IMAP	GAZA	14
14	Feijoadas	32	IMAP	GAZA	8
15	Frango assado	36	ADPP	Maputo	8
16	Sandes de fiambres	37	IMAP	Nampula	8
17	Arroz de cenoura	30	S/F 12*		5
18	Farinha de trigo	28	IMAP	Nampula	3
19	Feijão Verde	43	ADPP	Nampula	14
20	Esparguete	25	IMAP	Nampula	2
21	Sandes de ovo	26	ADDP	TETE	3
22	Limonada	35	IMAP	TETE	13
23	Coca-Cola	30	IMAP	TETE	27
24	Cachorro quente	39	IMAP	TETE	14
25	Panadas de sardinhas	33	Ensino à Distancia	TETE	13
26	Matapa	41	IMAP	GAZA	12
27	Espetadas	45	IMA	GAZA	14
28	Delicias do mar	48	IMAP	GAZA	14
29	Feijoadas	32	IMAP	GAZA	8
30	Frango assado	36	IMA	GAZA	8
31	Sandes de fiambres	37	IMAP	Nampula	8
32	Arroz de cenoura	30	IMAP	Nampula	5
33	Farinha de trigo	28	IMAP	Nampula	3
34	Feijão Verde	43	IMAP	Nampula	14
35	Esparguete	25	IMAP	Nampula	2
36	Sandes de ovo	26	IMAP	TETE	3
37	Limonada	35	IMAP	TETE	13
38	Coca-cola	30	IMAP	TETE	27
39	Cachorro quente	39	IMAP	TETE	14
40	Panadas de sardinhas	33	IMAP	TETE	13
41	Matapa	41	IMAP	GAZA	12
42	Espetadas	45	IMA	GAZA	14
43	Delicias do mar	48	IMAP	GAZA	14
44	Feijoadas	32	IMAP	GAZA	8
45	Frango assado	36	IMA	GAZA	8
46	Sandes de ovo	26	IMAP	TETE	3
47	Limonada	35	ADDP	Maputo	13
48	Coca-cola	30	IMAP	TETE	27
49	Cachorro quente	39	ADPP	Maputo	14
50	Sandes de ovo	26	IMAP	TETE	3

Mónica Simão Mandlate, 2017

3.8. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A investigação empírica integra o processo de recolha de dados. Como comenta Pacheco (199, p. 87), “os termos método e técnica são utilizados, por vezes, com imprecisão. Por isso, utilizaremos o termo método num sentido mais geral, reservando a palavra técnica para designar fórmulas de investigação mais concretas”. Importa, porém, explicitar que a recolha de dados constitui, como consideram DeKetele e Rogiers (1999, p.17):

“O processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro, nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada, cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantia de validades suficientes”.

Para Almeida e Pinto (1995, p. 85), a recolha de dados constitui um “conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento de informação requerida pela atividade de pesquisa”. Por sua vez, McMillaneSchumacher (1997, p.44) consideram que a técnica de recolha de dados, serve para classificar o esquema da investigação e responde à seguinte questão: “como é que o investigador (a) obteve os dados?”. Para este estudo utilizaremos, o questionário, a entrevista, a observação e a análise documental.

3.8.1. TESTAGEM DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Terminada a elaboração dos instrumentos de recolha de dados, procedemos à testagem destes, nos professores do EB, formadores de professores, na cidade de Maputo, em maio de 2015. A testagem do guião inicial permitiu-nos avaliar a pertinência das perguntas, a clareza na linguagem, enfim, verificar as dimensões que questionamos e proceder às alterações necessárias para a adequação do guião de entrevista e questionário. Verificou-se que a entrevista era demasiado extensa, havendo também necessidade de reformular algumas questões de forma a torna-la mais objetiva. No questionário, verificou-se havia perguntas fechadas e tinha 41 questões e reduzimos para 37. Conforme apresenta na tabela em anexo.

Tabela nº 29 - Testagem

Testagem: 11 de Maio de 2015	Aplicada: a partir do dia 18 de maio 2015
1º Guião de entrevista, questionário e grelha de observação de aula.	2º Guião de entrevista, questionário e grelha de observação de aulas

Mónica Simão Mandlate, 2017

Todos os instrumentos foram administrados nas instituições de ensino, o que significa que o estudo privilegiou o contexto educativo, em especial a sala de aula. Onde Bogdan e Biklen (1994, p. 74), argumentam que sempre que a investigação incide sobre sujeitos humanos é imprescindível assegurar os princípios éticos da prática investigativa. Lima (2006, p.137- 42), secunda, referindo que o primeiro documento sobre a conduta é a ética na investigação, produzido no Canada em 1998, atribui especial atenção às “questões do anonimato e da confidencialidade”. Ainda segundo o autor:

“O princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo é o consentimento informativo, o de os participantes serem informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem participarem sem coerção”.

Salvaguardando esses princípios, foi entregue a cada um dos participantes um protocolo de investigação, contendo a descrição do estudo, os objetivos da investigação, informações de garantia de confidencialidade dos dados e de proteção da identidade dos entrevistados. Da mesma forma solicitou-se previamente a autorização a cada respondente para fazer a gravação em áudio, explicando as condições em que a mesma seria efetuada, previamente ao início da entrevista, com o conteúdo dos assuntos a abordar. No decorrer das entrevistas tivemos o cuidado de não tomar posições, respeitar o tempo de resposta ou não interromper. Nesta questão Bogdan e Biklen (1994, p. 83-139), afirmam que:

“A investigação qualitativa é suposto não se ter conhecimentos precisos sobre o meio e as pessoas que constituem o objeto do estudo, devendo os investigadores não construir ideias preconcebidas. Da mesma maneira que entrevistador deve evitar alimentar respostas aos sujeitos e fazê-los sentirem-se desconfortáveis relativamente aos seus pensamentos”.

A pesquisa decorreu no período de 18 de maio de 2015 a 30 de junho de 2015, o que corresponde ao 1.º Semestre do ano letivo de 2015 para o ensino básico moçambicano. A duração média das entrevistas foi de 25 minutos, sendo a mais longa de cerca de 45 minutos, e a mais curta de 15 minutos. As transcrições das entrevistas foram feitas logo depois do término da administração das mesmas. Um trabalho sinuoso que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 54), traduz-se numa preocupação com o registo rigorosíssimo, quanto possível, do modo como as pessoas interpreta os significados. Em seguida, procedeu-se à análise e à categorização das entrevistas, de acordo com a ordem pela qual a entrevista foi efetuada.

3.9. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Um inquérito consiste em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los. A seleção do tipo de inquérito deve ter em consideração os problemas inerentes ao ambiente onde decorre, ao tempo disponível, ao meio de comunicação, à diretividade das questões, à

influência do entrevistador, à qualidade das respostas, ao seu registo e ao previsível tratamento dos dados (Ghiglione e Matalon; 1995; Matalon, 1995).

Quivy e Campenhoudt (2008, p.188) consideram que o inquérito por questionário consiste em colocar um conjunto de inquiridos, geralmente, representativo de uma população, uma série de questões relativas à sua situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, as suas expectativas, o seu nível de conhecimento ou de um problema, ou, ainda, sobre qualquer outro ponto que interessa o investigador(a). O inquérito tem como objetivo, segundo os autores referidos, proporcionar ao investigador(a) o conhecimento de uma população, como tal: as suas condições e o seu modo de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões; analisar um fenómeno social que se julgue importante.

Os autores referidos sublinham, ainda, que o inquérito tem como vantagens a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação. Como qualquer outra técnica e sujeita a limitações, o inquérito por questionário não constitui uma exceção. O questionário acarreta um peso e um custo, geralmente, elevados. Apresenta uma superficialidade nas perguntas que não permite a análise de certos processos, como a evolução do trabalho clandestino ou a uma evolução de concepções ideológicas profundas.

Segundo Ghiglione e Matalon (1993, p.1) o inquérito é um dos instrumentos mais amplamente utilizados pelos sociólogos e psicólogos sociais. Desde os estudos de mercado às pesquisas puramente teóricas, passando pelas sondagens de opinião, poucas investigações psicossociológicas ou sociológicas empíricas existem que não se apoiem, parcial ou totalmente, em informações recolhidas em inquéritos. Os autores referidos afirmam que é difícil falar de inquérito de uma forma geral, não apenas porque os há diferentes tipos, mas, sobretudo, porque a sua prática exige o recurso a diferentes técnicas, colocando cada uma delas problemas específicos: métodos de sondagem, entrevistas livres, escalas de atitudes, análise de conteúdo, análise estatística, etc.

Para estes autores, realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização. As sondagens de opinião são um caso particular, a começar pelo seu objetivo: descrever o estado da opinião num dado momento, sendo a opinião aqui definida pelas respostas a algumas questões muito simples. Um inquérito consiste em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los. Acrescentam, ainda, que o recurso ao inquérito é necessário quando temos necessidade de informações sobre uma grande variedade de comportamentos de um mesmo indivíduo, comportamentos cuja observação direta, mesmo que possível, levaria demasiado tempo, ou seria completamente impossível porque se reportaria ao seu

passado. Recorre-se, igualmente, ao inquérito quando a observação direta de certos comportamentos pressupõe uma intimidade frequente e, em termos práticos, inaceitável de um ponto de vista deontológico. O inquérito aparece como substituto de uma observação muito difícil ou mesmo impossível. O estudo em causa foi orientado por inquérito por questionário, com 37 perguntas fechadas.

3.10. INQUÉRITO POR ENTREVISTA

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas, selecionadas, cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações, (D´Ketele, (1999, p.18). Através de um questionamento oral ou de uma conversa, um indivíduo ou um informante-chave pode ser interrogado sobre os seus atos, as suas ideias ou os seus projetos. Previamente, a entrevista carece de um propósito (tema, objetivos e dimensões).

A entrevista é um dos processos mais diretos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno. Ela consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada pessoa vão refletir as suas perceções e os seus interesses. Dado que pessoas diferentes têm também diferentes perspetivas, este pode resultar num quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno em estudo.

Consiste em inquirir as pessoas envolvidas no estudo Tuckman (2000, p. 517). O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, “entre e vista” onde “vista” se refere ao ato de ver, ter preocupação de algo; “entre” indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. A entrevista é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre o entrevistador e o entrevistado Freixo, (2011, p.192). Vilelas (2009) define entrevista como um processo ou uma forma de interação social, que tem como objetivo recolher dados para uma investigação. (Freixo, 2011; Vilelas, 2009) abordam a temática da entrevista sob a mesma perspetiva ao considerá-la como uma: “Conversação ou relacionamento amigável com uma finalidade, todavia, enquanto o primeiro é mais genérico, por não especificar o fim dessa interação social, o segundo, considera a investigação como o fim dessa conversação”.

Contribuindo para o debate sobre a entrevista Foddy (1999) considera que a entrevista pressupõe a existência de um problema, teoricamente enquadrado e uma definição clara do tópico.

A entrevista é um momento em que duas pessoas (investigador e entrevistado) se encontram para uma conversa, com a finalidade de obter elementos relevantes para uma investigação científica.

A escolha desta técnica de recolha de dados tem a ver com as vantagens que proporciona ao investigador (a), permitindo, desta feita, uma maior flexibilidade, podendo o entrevistador (a) repetir ou esclarecer perguntas de maneira diferente. Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado (a) ser observado naquilo que diz e como diz: registo de reações, gestos; acarreta poucos custos, etc. Neste sentido, orientamos o estudo na base de entrevistas semiestruturadas que são consideradas um “processo mais direto” para obter informações.

Naturalmente, a entrevista apresenta algumas limitações: ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada; os entrevistados retêm alguns dados importantes, receando que a sua identidade seja revelada, entre outras.

A entrevista semiestruturada começa por uma conversa banal, como forma de construir uma relação de amizade e confiança, Whyte (1984) citado por Bogdan e Biklen, (1994, p.135). Esta, uma vez feita de perguntas abertas, permite aos entrevistados expressar os seus sentimentos, e opiniões, num ambiente natural, usando a linguagem do entrevistado. Uma das grandes vantagens das entrevistas é permitir um diálogo, mas profundo e rico, apresentando factos em toda a sua amplitude. Capta não só as respostas dos temas propostos, como, também, as atitudes, os valores e as formas de pensar dos entrevistados.

A entrevista semiestruturada permitiu obter dados de acordo com os nossos objetivos, e tendo em vista a forma como estruturamos os tópicos em questão. Tratando-se de uma entrevista focalizada num tema bastante complexo, para evitar alguma dispersão face aos objetivos da investigação, ela assentou num guião que, de alguma forma, desenhava a situação e a perceção dos professores na temática sobre *Análise das Políticas e Práticas de Avaliação Curricular e o Atendimento das Crianças com NEE*. As entrevistas foram conduzidas para perceber as oportunidades e os desafios que podem incentivar ou limitar as práticas de avaliação das aprendizagens e a Inclusão das crianças com NEE na sala de aula, de modo a promover efetivamente o desenvolvimento de competências e a inclusão escolar de todos alunos.

3.11. OBSERVAÇÃO DE AULAS

Como nos referimos anteriormente, para além da entrevista semiestruturada aplicámos a técnica da observação de aulas não participante que, segundo alguns autores, tais como Denzin, (1989; Freixo, 2011; Estrela, 1994) consideram que a observação não participante se ocupa de uma

situação social com dois objetivos: inserir-se nas atividades intrínsecas a essa situação e, por último, observar as atividades, as pessoas e mesmo os aspetos físicos dessa mesma situação.

Observar implica o exercício de uma competência. A observação de aulas que efetuámos foi mais do que orientar um olhar para um objeto. Foi necessário, para além de olhar, conseguir, ver a totalidade do objeto e a sua infra-ecologia. A observação de aulas é um processo contributivo para a produção de conhecimento sustentável e um catalisador para observados e observadores, Gonçalves, (2010) *apud* Alves e Machado, (2010, p.56). O autor aconselha que os professores sejam críticos, reflexivos e empenhados na sua autotransformação, através da construção de cumplicidades epistemológicas, pedagógicas e didáticas.

Observar significa *ver presenciar*. Um olhar estruturado, para encontrar algo ou relações entre os comportamentos dos vários participantes na sala de aula. Detetar se os alunos trabalham sozinhos ou em conjunto. Identificar as intenções dos comportamentos espontâneos ou dirigidos ao professor.

Com as observações, pretendíamos confirmar, ou não, as várias interpretações que emergiram das entrevistas e dos documentos normativos das políticas educativas na linha de diferenciação e da inclusão escolar de alunos com NEE.

A observação de aula foi feita depois das entrevistas administradas aos formadores de professores do EB. Esta permitiu caracterizar a situação educativa à qual o professor faz face a cada momento da sua atividade docente, como, também, compreender as perceções dos formadores quanto à linha da abordagem educativa em Moçambique, assim como as limitações e os desafios que as políticas educativas colocam aos atores do processo do ensino-aprendizagem.

3.12. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Toda a pesquisa requer, no fim, a análise dos dados recolhidos. Esta é feita na base da organização e do tratamento da informação obtida, com a finalidade de aferir os resultados. Para Tuckman (2000, p. 442), a análise de dados consiste “em preparar o texto com suficiente pormenor, de modo a que o leitor possa compreender os resultados sem consultar os quadros ou as figuras. Por outro lado, os quadros e as figuras, deverão, também, ser preparados de modo a que os leitores possam, por si só, descrever os resultados do estudo”.

Consiste, ainda, na verificação dos requisitos dos dados fornecidos pelos inquiridos: validade – comparar os dados com uma fonte externa; relevância – a sua importância em relação aos objetivos; especificidade e clareza – referência com objetividade a dados, datas, nomes, locais, percentagens,

prazos, etc. Profundidade – está relacionada com sentimentos e lembranças do entrevistado, sua intensidade e intimidade; extensão – a amplitude da resposta (Marconi eLakatos, 2002: 97).

Assim, os dados estatísticos foram analisados com base em procedimentos estatísticos e com auxílio de SPSS. Segundo Ghiglione (1993, p.190) os procedimentos estatísticos permitem analisar estatisticamente os dados recolhidos por um inquérito por questionário, em que grande número de respostas são pré-codificadas, não tendo um significado em si mesmo. Só podem, portanto, ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo, que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre as variáveis.

Por outro lado, quanto aos textos resultantes de entrevistas, de livros e dos documentos, normativos recorreremos à análise dos seus conteúdos.

Bardin (2011) considera que a análise de entrevista é delicada, exigindo uma perícia muito mais dominada do que a análise de respostas a questões abertas ou a análise de imprensa. Para ele, este trabalho visa tirar partido do material dito qualitativo. Inferir algo, através das palavras, a propósito de uma realidade (psicológica, pedagógica, histórica, sociológica) representativa de uma população de indivíduos ou grupo social que se pretende estudar. A análise de conteúdo desta nossa pesquisa realizou-se na base dos textos, das transcrições das entrevistas realizadas aos professores, da análise das aulas observadas, da análise dos principais documentos oficiais da educação existentes à data.

3.12.1. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS

A estatística descritiva engloba um conjunto de medidas – de tendência central e de dispersão – e de representação gráfica, que nos permitem descrever, de uma forma sumária, um conjunto de dados (Howell, 2010). As medidas de tendência central consistem num conjunto de medidas que servem para descrever o centro da distribuição dos valores de uma respetiva variável na mostra em questão (Field, 2009). As três medidas mais usadas são: a moda, a mediana e a média. As medidas de dispersão são as medidas adicionais para descrição dos dados que fornecem uma indicação do quanto os valores individuais da mesma variável estão próximos, ou, pelo contrário, se afastam do centro da sua distribuição (Field 2009). As medidas mais usadas são a frequência, o intervalo interquartilico e o desvio-padrão. Para este estudo, a atenção estará virada para a frequência, a média e o desvio-padrão. Mais detalhes serão dados no Capítulo IV, na “Descrição dos dados”.

3.12.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Bardin (2011, p.47) define análise como “Uma operação ou conjunto de operações com o objetivo de representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. A análise é uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. Esta baseia-se em documentos oficiais das políticas educativas de Moçambique, nomeadamente: Lei do Sistema Nacional de Educação (a antiga e a reajustada); Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação; Plano Estratégico de Educação e Cultura 20016/20; Programa de Formação de Professores Primários (PFPP); Regulamento Geral dos Institutos de Formação de Professores Primários (RGIFPP); Programa do 1.º ciclo do EB, Regulamento Geral de Avaliação Ensino Primário (RGEB).

3.13. ÉTICA DE INVESTIGAÇÃO

A palavra ética é, para nós, uma palavra com uma carga emocional e cheia de significados ocultos. A ética consiste numa definição de “Normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos de determinado grupo”. A ética é, assim, mais entendida, neste caso, em termos de uma obrigação duradoura para com as pessoas com as quais se contactou no decurso de uma vida como investigador(a) qualitativo (Bogdan e Biklen, 1994, pp. 75-78). A questão das exigências éticas é importante para os investigadores da Educação, visto que o processo investigativo tem como “objeto de estudo a aprendizagem e o comportamento dos seres humanos, o que pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se engano, ou afetar, negativamente, a vida dos que nele participam” Tuckman (1994, p.19).

O cumprimento de princípios éticos constitui um imperativo no processo de realização de qualquer investigação por parte do investigador (a). A exigência acentua-se quando a investigação se insere em contextos das Ciências humanas que têm o Homem como objeto ou interveniente da investigação em que os seus direitos devem ser salvaguardados e respeitados. Sem o respeito destes princípios, o processo de investigação pode “dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afetar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (Tuckman, 2000, p.19).

Por este facto, ao longo do processo desta investigação, sempre se primou pela honestidade. Estabelecemos acordos, explicando a nossa responsabilidade como investigadora, e solicitando a livre e a espontânea colaboração dos eventuais e desejados participantes em todo este processo, mesmo antes de iniciar-se esta mesma investigação. Garantiu-se, igualmente, a confidencialidade e o

anonimato, através da alteração das listas dos professores e formadores, assim como das escolas que fizeram parte desta e colaboraram nesta pesquisa. As informações, que obtivemos foram, antecipadamente, solicitadas e autorizadas pelas instituições às quais estarão a distritos os vários a quem pertencem os participantes. Para além destes princípios, respeitaram-se as regras fundamentais de toda a investigação científica, pautando-nos pela fidelidade e confidencialidade de todo o trabalho levado a cabo. Pois que todos os dados recolhidos serviram apenas e só para esta mesma a pesquisa. Os questionários decorreram num ambiente satisfatório cordial, se considerarmos que o quanto as dificuldades de contato, de compreensão do próprio questionário acabam por fazer parte de um processo investigativo, nomeadamente, quando este se pretende exaustivo.

CAPÍTULO IV APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS DADOS

Este capítulo é dedicado a apresentação e descrição dos dados recolhidos que constituem a base da análise em torno do problema em estudo. O capítulo em referência faz a descrição dos dados quantitativos com procedimentos estatísticos e a análise de conteúdo dos dados qualitativos. Assim, o capítulo é constituído por dados do inquérito por:

- Questionário aplicado aos professores do EB;
- Entrevista aplicado aos formadores dos IFP 's;
- Observação de aulas aplicado aos professores do EB;
- Análise documental dos principais documentos do setor da educação.

4.1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO.

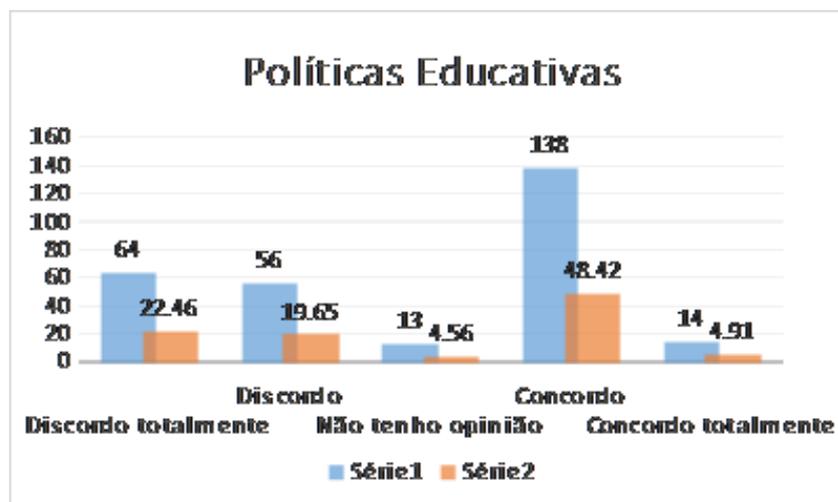
O questionário tinha como objetivo aferir a perceção dos professores em volta da problemática do ensino inclusivo e em especial a forma como são avaliados os alunos com NEE nas escolas do ensino básico. Para tal, a análise será feita na base das variáveis independentes do questionário usando três procedimentos estatísticos:

- A distribuição da frequência
- A Média
- Desvio padrão

4.2. POLÍTICAS EDUCATIVAS

A variável política educativa, questiona à existência ou não da regulamentação normativa, na vertente NEE, ao ensino básico moçambicano. Os professores manifestaram a sua opinião da seguinte forma, como ilustra o gráfico em anexo:

Gráfico nº 7 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: as políticas educativas promovem o ensino inclusivo que atende crianças com NEE.



Analisando o gráfico podemos inferir que, dos (n=285) professores há um sentimento de que as políticas educativas moçambicanas têm uma tendência de favorecer ao ensino inclusivo que atende às crianças com NEE. Contudo, há ainda um trabalho de base que deve ser feito no sentido apurar as reais motivações uma vez que a diferença de discordância é bastante aproximada à aos 53,3% da concordância, se olharmos para os acumulativos, com uma diferença correspondente a 11, 2% e com o nível abstenção igual a 4,6%. A média é de baixa concordância e com um desvio padrão de 1.33 aceitável. Em anexo os resultados da média e desvio padrão.

Descriptive Statistics

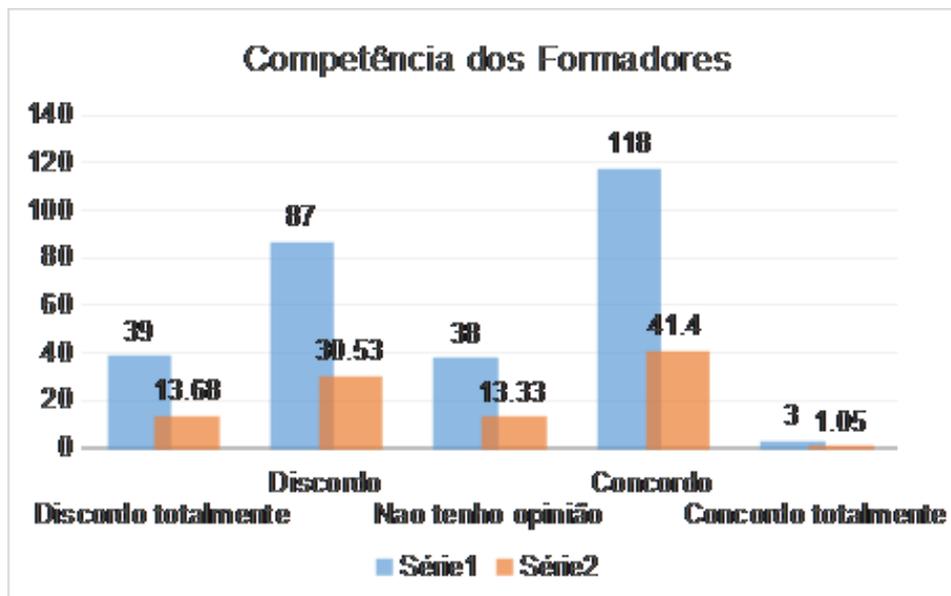
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Políticas	285	1,00	5,00	2,9368	1,33330

Na variável - políticas educativas moçambicanas a média de 2,93 e (DP= 1, 33).

• Competências dos Formadores

No concernente à variável competências dos formadores de professores, na perspetiva da educação inclusiva, os resultados mostram uma tendência de melhorias como ilustra o gráfico em anexo.

Gráfico nº 8 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os formadores dos Institutos de Formação de professores (IFP's) têm competência académica e profissional para a abordagem da educação inclusiva



Dos (n=285) professores (n=118) concordam com as competências académicas e profissionais dos formadores com uma percentagem de 41,4% e (n=87) discordam correspondente a 40,5%. Mas se olharmos para os acumulativos notamos que o número da discordância sobe para (n=126) com uma percentagem de 43, 12% e de concordância para (n=12) correspondente a 42,5%. Os resultados dão nos entender que ao nível da formação de formadores em matéria da educação inclusiva ainda temos um défice de competências que possam garantir o ensino inclusivo que o país precisa. Nossa sugestão é que o governo precisa arranjar resoluções, tendo em que a abordagem inclusiva é um direito fundamental consagrada na constituição da Republica de Moçambique, e nas convenções internacionais a favor da criança portadora de deficiência.

A média desta variável é igual a 2,85 que é considerada de baixa concordância e o desvio padrão aceitável. Em anexo os dados da média e desvio padrão.

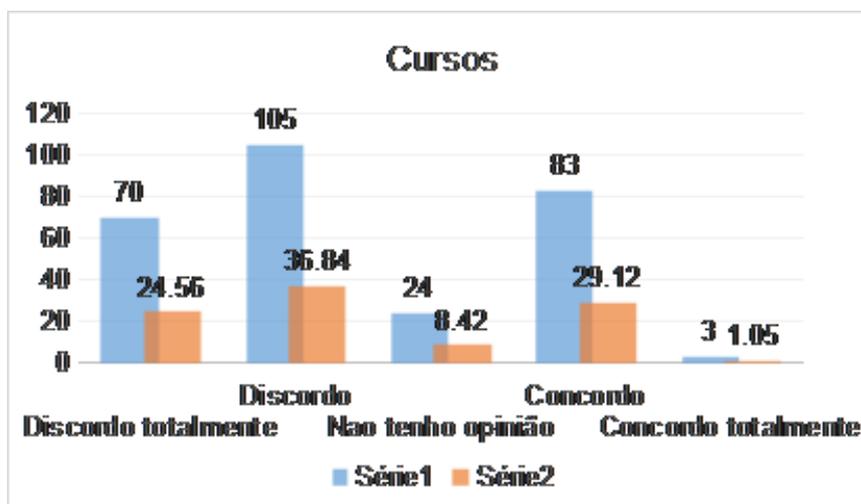
DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Formadores	285	1,00	5,00	2,8561	1,13693

Avariável formadores tem uma média de 2,85 e (DP= 1, 13).

4.2.1. ATUALIZAÇÃO DOS CURSOS DOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Gráfico nº 9 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os cursos de formação de professores Primários moçambicanos são adequados à realidade atual.



De um total de (n=285) professores, (n=105) discordam com esta opinião o que corresponde a uma percentagem de 36, 84 e (n=83) concordam com uma percentagem de 29,1%. Os dados apontam uma margem de diferença equivalente a 7,7% da discordância contra 29, 1%. Os acumulativos dão uma outra perceção. A percentagem da discordância sobe para 60, 14% enquanto a de concordância fica na ordem de 30,2%. A diferença é bastante enorme.

Os dados da média são insignificantes com (2. 47) e o desvio padrão igual a (1. 25) aceitável. Em anexo os resultados de média desvio padrão.

DescriptiveStatistics

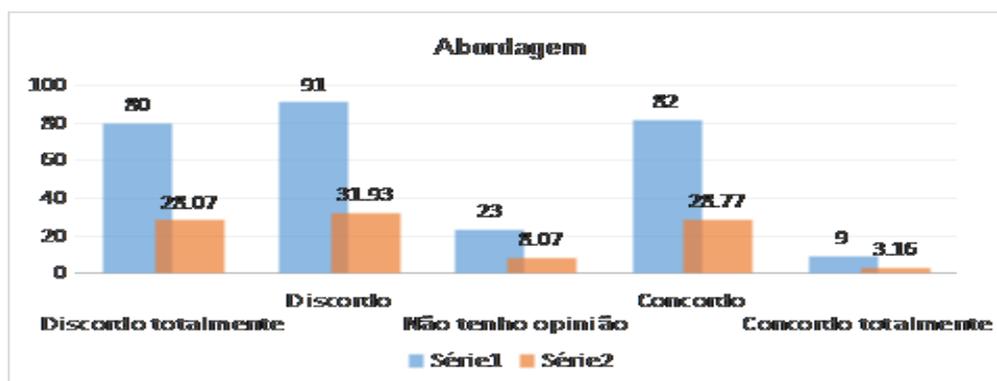
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Cursos	285	1,00	5,00	2,4702	1,25737

A média da atualização dos cursos ministrados nos IFP's varia de 2, 47 e (DP= 1,25).

4.2.2. ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS

Quanto ao indicador da abordagem inclusiva nos programas de formação de professores os professores posicionaram-se da seguinte forma, de acordo com o gráfico em anexo:

Gráfico nº 10 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: tive abordagem sobre conteúdos de NEE na minha formação de Moçambique.



Tal como acontece noutros gráficos apresentados anteriormente, aqui também, não foge da regra, o resultado tem a tendência de discordar, como pode-se ver no gráfico, dos (n=285) que responderam à questão, (n=91) discordam com uma percentagem de 31,9% e 82 posicionaram-se na concordância com 28,8%. Isso só já revela que a situação não é muito boa. Com os acumulativos piora ainda onde a discordância situa-se na ordem de (n=171) equivalente a 60,9% contra (n=91) correspondente a 31,1%. O que nos revela que ainda estamos longe de atingirmos os níveis aceitáveis para o avanço de uma educação inclusiva de qualidade desejável. Um Estado que olha o setor de educação chave, que está preocupado com a mudança educativa e qualidade de ensino, devia rever em primeiro lugar as suas políticas educativas, reformular ou fazer o reajustamento curricular dos cursos de formação de professores de modo a permitir que tudo vá em paralelo de acordo com o que acontece na região e no mundo em termos agenda internacional educativa. Analisando a média, ela situa-se na ordem de (2,47) de baixa concordância e um desvio padrão de 1,25 aceitável. Em anexo a média e o desvio padrão.

Descriptive Statistics

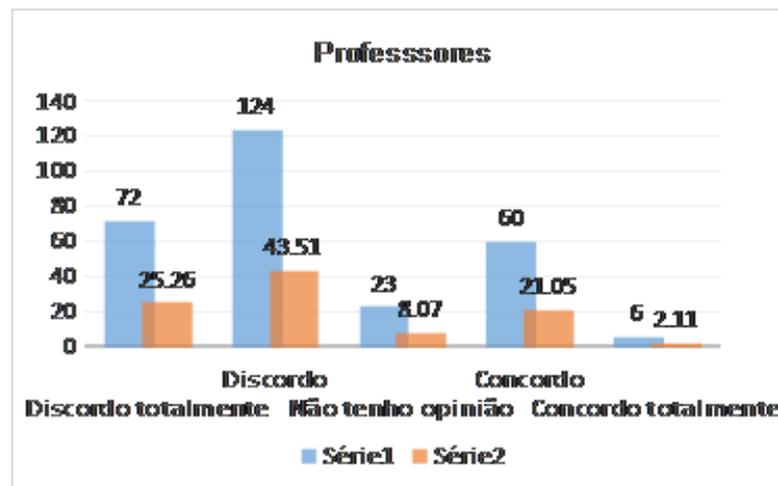
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Abordagem	285	1,00	5,00	2,4702	1,25737

Quanto á média da abordagem dos conteúdos, esta situa em 2, 47 e (DP= 1, 25).

4.2.3. COMPETÊNCIA DOS PROFESSORES

A variável sobre a qualidade da formação dos professores do ensino básico em relação ao ensino inclusivo, os resultados são bem claros como ilustra o gráfico que se segue:

Gráfico nº 11 - dos professores sobre a seguinte afirmação: os professores do ensino básico (EB) possuem uma formação adequada nas áreas das NEE.



Este gráfico ilustra claramente a situação do tipo de professores que os IFP's graduam para o mercado educacional moçambicano. Estes resultados revelam a má qualificação do corpo docente para uma Educação Para Todos, de acordo com os objetivos do milénio. Estas competências dos graduados não permitem que os alunos com NEE tenham acesso e sucesso ensino escolar. Dos (n=285) participantes (n=124) discordam igual a 43,5% contra (n=60) que concordam com a afirmação na ordem de 21,1%. Desde que começamos a analisar os gráficos, os dados sempre mostram uma tendência de discordância para o negativo das afirmações. Nós entendemos como prioritário a formação e a especialização dos professores do ensino básico nas diferentes áreas das NEE e em conteúdos de educação inclusiva e com um imperativo nacional, se considerarmos que o professor e a educação básica são a chave de ouro para o desenvolvimento de qualquer país.

Formosinho (2009, p.119), elucida que “a formação de professores tem sido especialmente apontada por não ter sabido produzir profissionais competentes.” O professor Nóvoa, esclarece ainda que “a formação de professor é, a área mais sensível das mudanças no setor da educação: aqui não se formam apenas profissionais: aqui produz-se uma profissão”, (Nóvoa, 1991, p. 24). Assim, é apelado o setor de educação e a todos os intervenientes no processo educativo a deixarem de olharem para a “prática profissional com um simples domínio de aplicação de teorias elaboradas fora dela, para um

espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os práticos”, (Tardif et al., 1998), de modo a tomar a escola como um lugar de trabalho dos que praticam o ensino.

A média é de baixa concordância (2.31) e o desvio padrão de 1.12. Em anexo o desvio padrão.

Descriptive Statistics

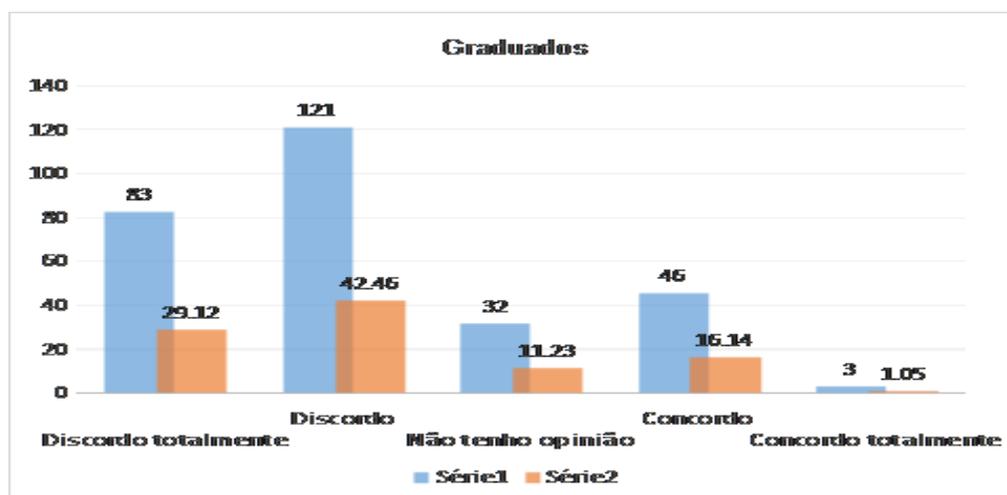
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Professores	285	1,00	5,00	2,3123	1,12777

As competências dos professores do EB situam-se na média de 2, 31 e (1, 12).

4.2.4. GRADUADOS DOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No que se refere ao acompanhamento e integração dos graduados dos IFP's na carreira, bem como no aperfeiçoamento gradual dos professores em exercícios, os resultados revelam uma oposição, como se notar no gráfico em anexo.

Gráfico nº 12 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os graduados dos IFP's têm um apoio pedagógico continuado na sua carreira docente relacionado com NEE.



Olhando para o gráfico, logo percebemos que o acompanhamento dos graduados na inserção na carreira não faz parte da agenda dos institutos de formação de professores. Esta prática, apesar de fazer do programa de formação, mas sempre é relegada ao segundo plano. Em alguns casos, os responsáveis por esta atividade, alegam a falta de verba para costear as despesas do estágio profissionais.

A integração na carreira docente dos jovens graduados é uma fase bastante crucial para quem está a iniciar a atividade laboral pois, faz parte da transição da vida académica para a profissional, das teorias assimiladas durante os anos da formação para a sua implementação na prática. O que impila uma atenção especial por parte das autoridades de formação na programação das ações concretas pelo setor pedagógica, com vista ao seu cumprimento rigoroso, na integração e reciclagem os professores em exercícios, sob o risco de estes caírem na rotina por falta da atualização permanente. O acompanhamento dos graduados visa essencialmente o aprimoramento das aprendizagens e das competências básicas para o desempenho docente que se resume em capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática no quotidiano das escolas. A média desta variável situa-se na ordem de (2.12) insignificante e o desvio padrão de ordem de 1.05. Em anexo os dados da média e o desvio padrão.

Descriptive Statistics

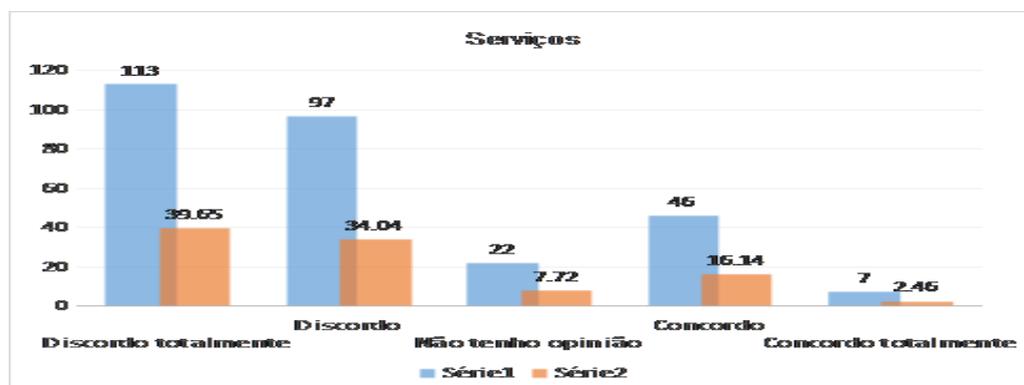
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Graduados	285	1,00	5,00	2,1754	1,05688

A variável dos graduados dos IFP's é igual a 2, 17 e com (DP= 1,05).

4.2.5. SERVIÇOS DE APOIO ESPECIALIZADO

O gráfico que segue espelha os resultados da variável de serviços de apoio especializado para o atendimento de crianças com NEE. Em anexo o gráfico.

Gráfico nº 13 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: A minha escola tem serviços de apoio especializado para o atendimento às crianças com NEE.



O gráfico acima despesa qualquer comentário. A educação básica moçambicana ainda não tem serviços especializados para o ensino inclusivo. Estes serviços necessitam de quadros qualificados,

experientes acima de tudo com atitudes determinantes para com a causa da justiça social. Sem profissionais qualificados não se podem sonhar com um ensino inclusivo. Precisamos de nos prepararmos bem pois, os desafios são enormes em matéria de recursos humanos, materiais e infraestrutura para a implantação do ensino inclusivo. Os três centros regionais da educação inclusiva construídos recentemente em Moçambique, são um bom começo, mas ainda é uma gota no oceano. Neste momento resolvem apenas questões de infraestrutura nas zonas onde estão instaladas, porque em termos de recursos materiais e financeiros não tem nada. Os dirigentes destes centros choram noite e dia para resolver pequenas questões do funcionamento. Há situações em que até falta dinheiro para contratar o segurança do centro. Dinheiro para comprar lenha condicionar alimentos para crianças. A título de exemplo, já passaram cinco anos após a criação dos Centros de Educação Inclusiva (CREI), mas nenhum destes já iniciou as atividades nas oficinas pedagógicas (corte e costura, serralharia, mecânica, eletricidade e carpintaria), por falta de finanças. Seria importante, que num futuro próximo potenciase os CREI de forma a torna-lo autónomo financeiramente na base do bom aproveitamento das infraestruturas que lá existente. Temos com média desta variável (2.07) e o desvio padrão igual a 1.15. Em anexa a média e o desvio padrão.

DescriptiveStatistics

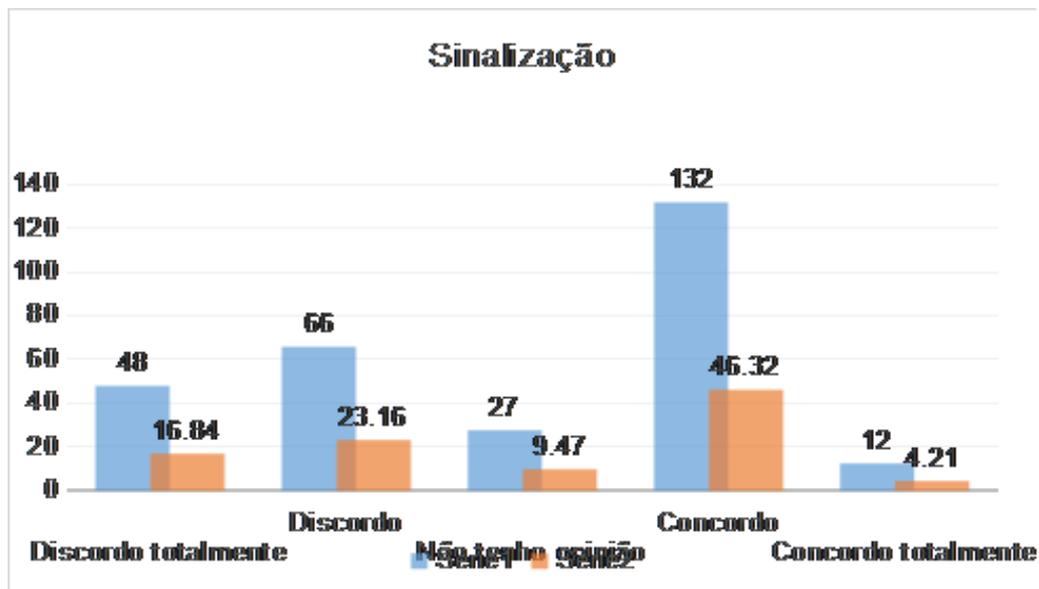
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Serviços	285	1,00	5,00	2,0772	1,15719

A média dos serviços de apoio especializados é de 2,07 e (1,15).

4.2.6. SINALIZAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE

Nesta variável são expressos os resultados das escolas/professores quanto à identificação dos alunos com NEE. Os dados apontam para uma perspetiva encorajadora, na ordem dos 46, 3% como ilustra o gráfico.

Gráfico nº 14 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: as escolas do EB sinalizam as crianças com NEE.



Este resultado é positivo de 46,3% dos (n=285) inqueridos, mas não é confiável, é um olhar nu, na medida em que os professores não têm uma formação que lhes possibilita pensar nas diferentes estratégias para solução práticas pedagógicas para um ensino viável, tendo em conta que se trata de um ensino inclusivo. Não estão em altura de ver que esta ou aquela criança tem este ou aquele problema, não estão em condições, de identificar o tipo de patologia (que doença tem a criança) em alguns casos, mas complicados para depois fazer o segmento dela ou contribuir em estratégias de ensino. É um conhecimento empírico sem base científica.

A variável apresenta uma média de (2.07) de baixa concordância e um desvio padrão de 1.15. Em seguida a média e o desvio padrão.

Descriptive Statistics

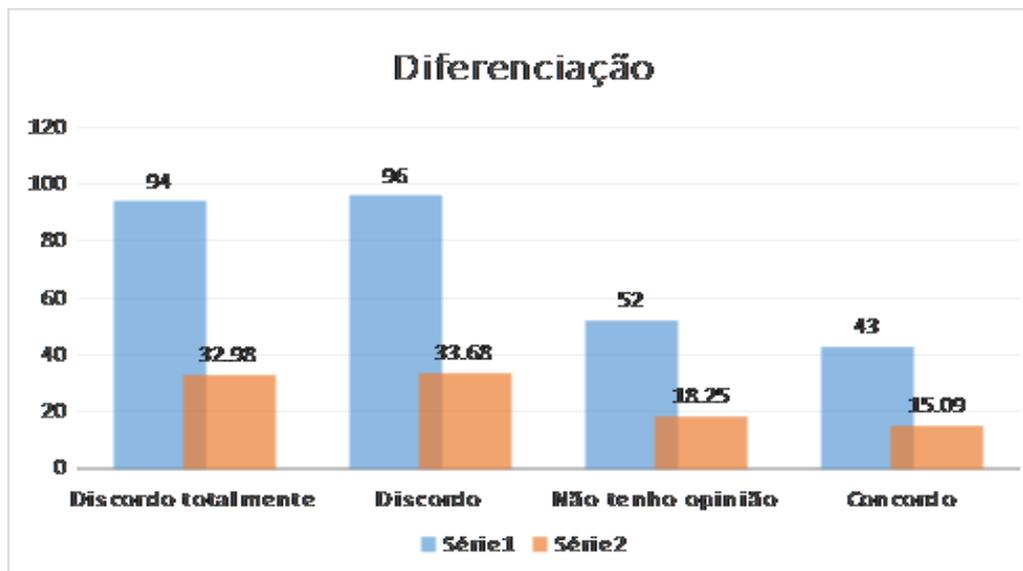
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Serviços	285	1,00	5,00	2,0772	1,15719

A média dos serviços de apoio especializados é de 2,07 e (1,15).

4.2.7. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A variável diferenciação pedagógica, esclarece aonde estamos na vertente formação de professores em matéria de educação inclusiva, o gráfico que segue relata os resultados em dados numéricos e percentuais. Em anexo o gráfico.

Gráfico nº 15 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os manuais do Ensino Básico completam ajustamentos ou aspetos de diferenciação para crianças com NEE.



Olhando para o gráfico em análise pode-se tirar duas conclusões. A primeira é que os professores entendem que os manuais não preveem adaptações curriculares para a inclusão de alunos com NEE. A segunda, olhando para os níveis de abstinência que são bastantes altos, na ordem dos 18,2%. Aqui pode-se inferir que há problemas da descodificação do termo “Diferenciação Pedagógica”. Portanto, há aqui um trabalho de base que deve ser feito, mas tudo vai desaguar na formação de professores numa abordagem inclusiva. A diferenciação pedagógica não passa de um impulsionador das políticas para escola inclusiva, como também serve de instrumento para a operacionalização do ensino especial para crianças com NEE. A diferenciação pedagógica tem o poder de transformar a exclusividade do saber para a socialização do saber; de transformar a integração física e social dos alunos com NEE para a integração cognitiva, ao acesso académico partilhado com os pares, para uma cultura de escola e de sala de aula e uma avaliação de aprendizagens geradoras de conhecimentos e competências. Desta feita, as escolas e os professores devem saber respeitar as diferenças por meio de uma diferenciação nas suas práticas de ensino e de avaliação. Em termos de média, situa a (2.15) com um desvio padrão de 1.04 aceitável. Em anexo a média e o desvio padrão.

DescriptiveStatistics

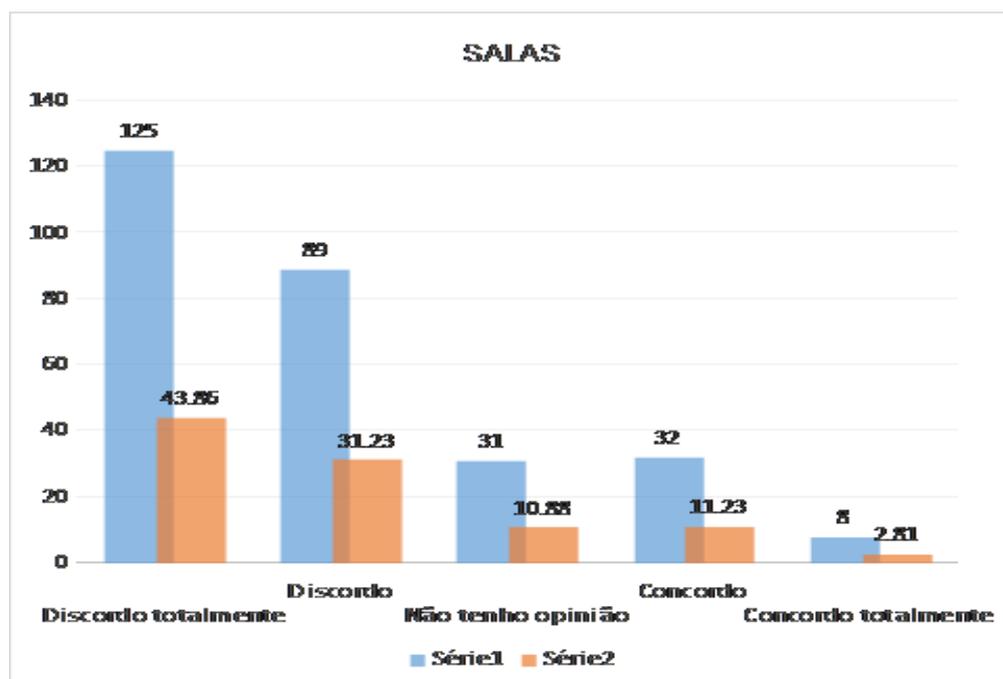
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Diferenciação	285	1,00	5,00	2,1544	1,04680

A diferenciação pedagógica tem como média igual a 2,15 e (DP=1,04).

4.2.8. SALAS DE AULAS

Nesta variável pretende-se avaliar as condições físicas das escolas do ensino básico como uma das exigências do ensino inclusivo ou de qualquer ensino. Em anexo o gráfico.

Gráfico nº 16 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: na escola onde ensino existem salas específicas para o apoio aos alunos com NEE.



A sala de aula é um espaço de formação de talentos. Sua estrutura física deve ser atraente de forma a permitir um aconchego no desenvolvimento harmonioso da percepção criativa dos alunos e na realização das atividades de ensino. O espaço escolar, é também considerado uma fonte de desenvolvimento de atividades cognitivas e de múltiplos interesses. Mas nesta situação contrasta ao apresentar uma percentagem de 74,11% contra 13,1% se termos em conta os acumulativos, com uma média de baixa concordância na ordem de (1,97) e o desvio padrão de 1,11. Em anexo a média e desvio padrão.

DescriptiveStatistics

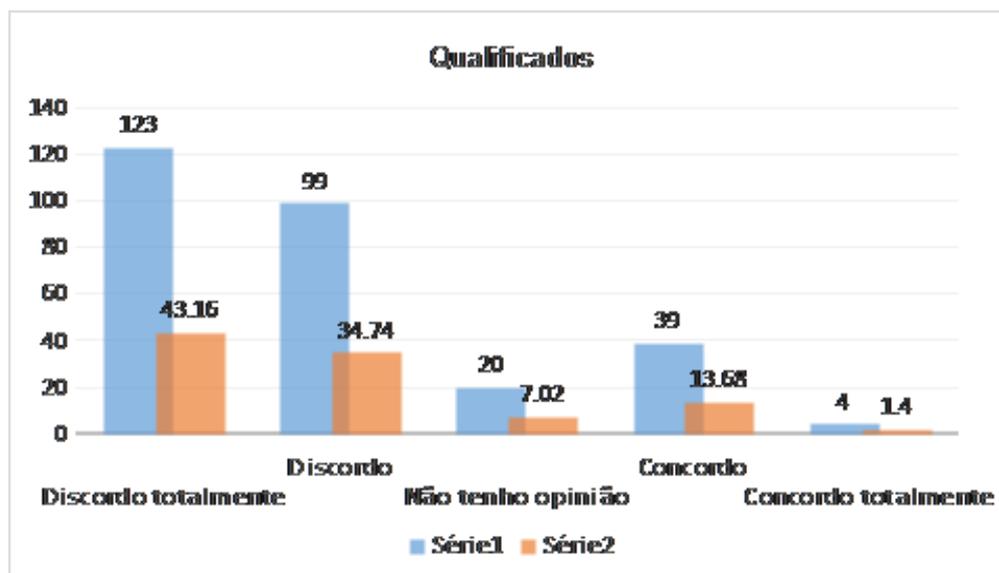
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Salas	285	1,00	5,00	1,9789	1,11941

A sala de aulas tem uma média de 1,97 e (DP=1,11).

4.2.8.1. QUALIDADE DOS PROFESSORES

Esta variável questiona as competências dos professores que trabalham com os alunos com NEE. Em anexo o gráfico.

Gráfico nº 17 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: na minha escola os alunos com NEE são ensinados com profissionais qualificados.



Os dados apelam para uma mudança de atitude de políticas de formação de professores, nas modalidades dos cursos a implementar tendo em conta a cultura da inclusão que está em vigor no século XXI, na educação para Todos, nas políticas de inclusão, na implementação das convenções internacionais sobre a pessoa portadora de deficiência, na transformação das declarações dos direitos humanos em instrumento de trabalho, na consciencialização da exigência e valorização da pessoas humana com NEE, na elaboração dos currículos para os formadores e formandos numa perspetiva inclusiva, na internacionalização do conhecimento sem descurar os objetivos educacionais nacionais e as condições socioeconómicas dos países em via do desenvolvimento. A média da variável qualificada situa em (1,95) e o desvio padrão em 1,08. Em anexo a média e o desvio padrão.

DescriptiveStatistics

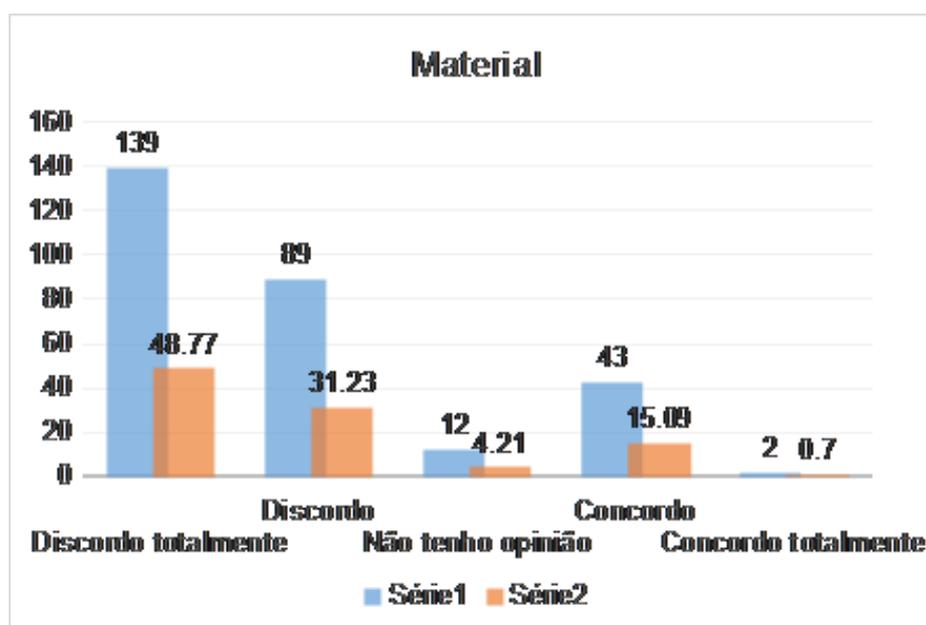
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Qualificados	285	1,00	5,00	1,9544	1,08512

A variável qualidade dos professores situa-se na média de 1,95 e (1,08).

4.2.8.1.1. MATERIAL E RECURSOS DIDÁTICOS

A variável material didático tem como objetivo avaliar o nível do uso destes meios no ensino/aprendizagem dos alunos com NEE. Vide o gráfico em anexo.

Gráfico nº 18 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: A minha escola tem material didático para alunos com NEE



É um golpe mental. Um ensino praticamente teórico. A falta do material e recursos didáticos para qualquer tipo de ensino compromete os seus objetivos e tratando do ensino inclusivo, a situação agrava-se cada vez mais. Se termos em conta que o material didático se reveste de uma grande importância no processo de ensino/aprendizagem, na medida em que serve de mediador entre o professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido. O material didático é fundamental na assimilação das matérias independentemente da idade e do conteúdo a ser abordado. O material didático é um meio estimulante no ensino que auxilia o aluno na realização de atividades desafiadoras, desenvolvendo deste modo o raciocínio lógico, a criatividade e o espírito de pesquisa no aluno. Infelizmente este recurso é pouco usado pelos professores, recorrendo a métodos tradicionais que só obrigam o aluno a reproduzir o conhecimento como se estivesse nas aulas de catequiza. A média desta variável é insignificante (1.87) e o desvio padrão na ordem de 1.08. Em anexo a média e o desvio padrão.

Descriptive Statistics

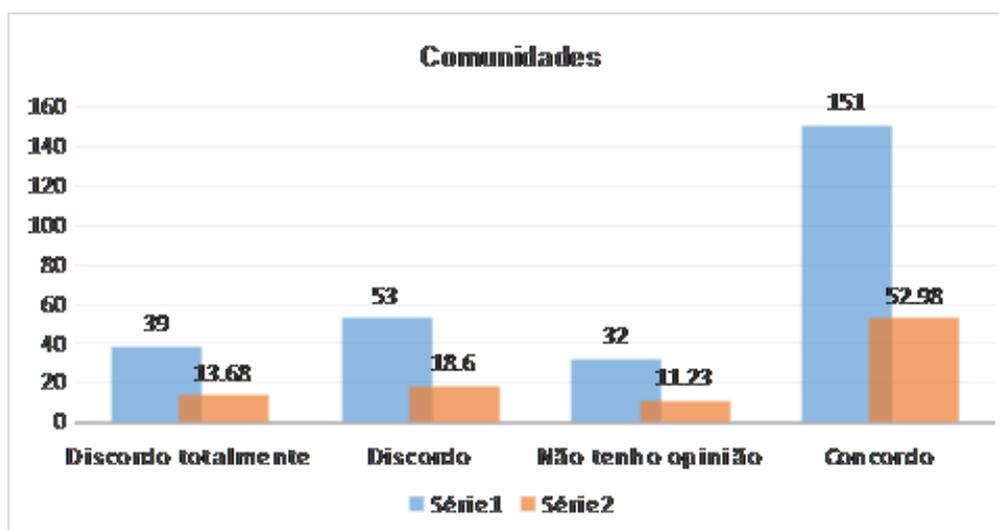
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Material	285	1,00	5,00	1,8772	1,08884

A média do material didático é igual a 1, 87 e (DP= 1, 08).

4.2.8.2. COMUNIDADES ESCOLAR

Esta variável questiona o modo como os professores do Ensino Básico abordam as questões da inclusão na escola. Em anexo o gráfico.

Gráfico nº 19 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os professores do Ensino Básico abordam as questões da inclusão abertamente com toda a comunidade escolar.



Conforme mostra o gráfico, há uma abertura considerável ou tendência desejável por parte dos colegas professores no tratamento das questões da inclusão com a comunidade escolar. Mas, este diálogo precisa ser aprofundado com consistência e coesão na abordagem, mas para tal é preciso que os professores sejam preparados para o feito, para puderem ajudar as comunidades na prevenção, superação e motivação dos alunos com NEE. E não só, é necessário alargar o diálogo para com os pais e/ou encarregados de educação como forma de difundir a informação, melhorando desta forma a vida das populações que tem filhos em condição de deficiência. A média da variável situa-se em (3,14) com uma tendência de indefinição avaliativa e o desvio padrão na ordem de 1,17 aceitável. Em anexo a média e o desvio padrão.

Descriptive Statistics

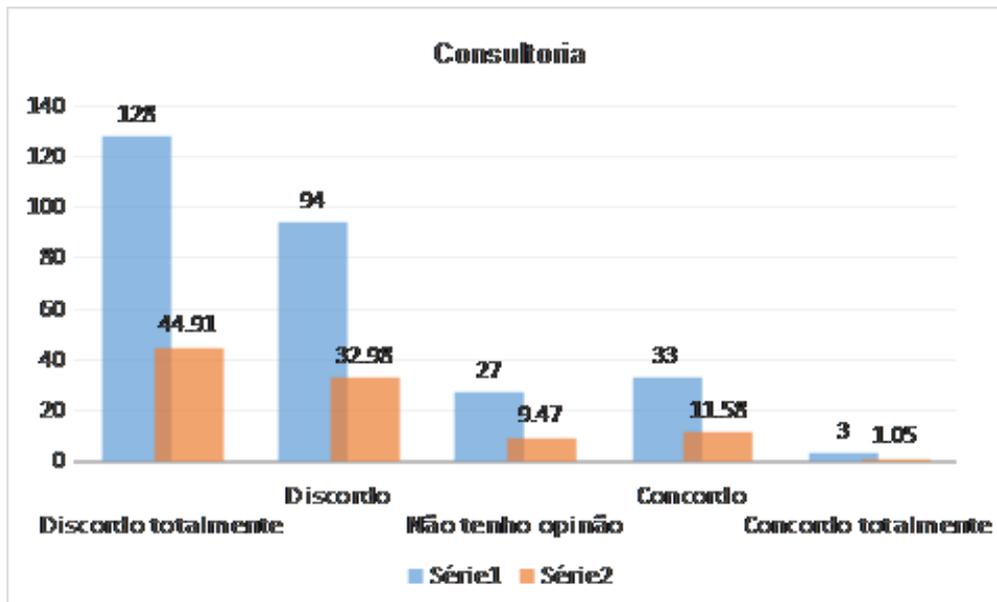
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Comunidades	285	1,00	5,00	3,1404	1,17842

Esta variável tem a média igual a 3,14 e (DP= 1,17).

4.2.8.3. CONSULTORIA

As escolas beneficiam de um apoio de consultoria de serviços de educação especial, em anexo o gráfico.

Gráfico nº 20 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: as escolas beneficiam de um apoio de consultoria de serviços de educação especial.



Os serviços de consultorias nas escolas moçambicanas apenas acontecem em três centros regionais de educação inclusiva, em regime experimental. Para além de que os profissionais colocados nestas instituições não possuem uma formação específica que lhes garanta identificar fielmente as problemáticas dos alunos com NEE, também não cobre todas as áreas das NEE. Por exemplo o posto de saúde instalado nestes centros não tem medicamento para primeiros socorros e não tem um agente permanente - funciona a meio gás. É solicitado quando haver necessidade e trabalho longe do centro. Em anexo a média e o desvio padrão.

Descriptive Statistics

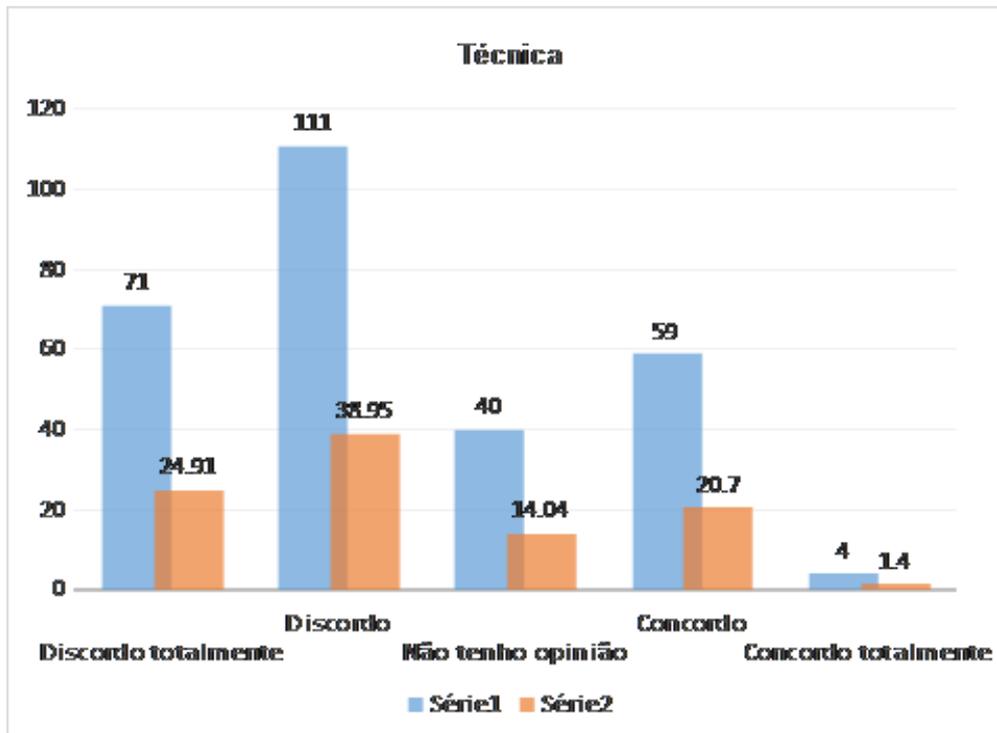
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Consultorias	285	1,00	5,00	1,9088	1,04751

As consultorias têm uma média de 1,90 e (DP= 1,04).

4.2.8.4. TÉCNICA

Em anexo o gráfico que espelha os resultados das competências técnicas - pedagógica dos professores do ensino básico na conversação didática com crianças com NEE. Em anexo o gráfico.

Gráfico nº 21 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: tenho competência técnica - pedagógica para ensinar crianças com NEE.



Os resultados mostram que há um trabalho de fundo que deve ser feito no concernente à formação de base dos professores desde as classes iniciais, se considerarmos que o professor do ensino básico é fruto dos professores que hoje estão lá a garantir a escolaridade obrigatória, e que amanhã este é que vai garantir o ensino. Então há toda a necessidade de se criar bases sólidas para garantir a formação qualificada para as gerações vindouras. Enquanto o governo não reformular as políticas educativas para uma visão mais centrada no ensino de qualidade, com um comprometimento sério no investimento quer em recursos humanos, materiais e infraestruturas, quer em envolver a todos a olhar a olharem para a educação como um setor prioritário. Quando falamos de envolver a todos referimo-nos, especificamente aqueles que participam ativamente na vida escolar em primeiro lugar (o corpo técnico administrativo) que dificultam sobremaneira a vida das crianças em especial aquelas com NEE. Em segundo lugar aos pais e encarregados de educação e a sociedade em geral, precisam compreender que “a educação é a base para o povo assumir o poder”, (Somara Machel). A educação não é algo que cai do céu. A educação é um investimento a longo prazo.

É verdade que existem professores comprometidos com a sua profissão e fazem esforço próprio para melhorar a sua prática docente sem esperar das oportunidades do governo. Mas as coisas não deviam ser feitas dessa maneira.

O normal é o comprometimento do Estado na formação qualificada de seus quadros, com uma orientação específica dos lugares-chaves e prioritárias para formação. Mas o que assistimos hoje em dia é um movimento desorientado de formação para nível superior sem se quer olhar para áreas do conhecimento para o setor de educação.

O que vale neste momento é apresentar o papel nos recursos humanos para mudar de categoria. No final procuram outras oportunidades de vida. E a educação continua pobre depois de investir na primeira formação. Não é possível a competência cair de cima, pois ela passa essencialmente por um trabalho árduo de formação exigente e qualificada. Precisamos de mudar o cenário da formação de professores para estes não serem responsabilizados pelo insucesso escolar, pela má qualidade de ensino.

Para desenvolver competências é preciso, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos. Para tal o professor precisa de ter background da pedagogia ativa, cooperando abertamente e envolvendo todos na atividade. Os legisladores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deve consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas.

Em anexo a média e o desvio padrão.

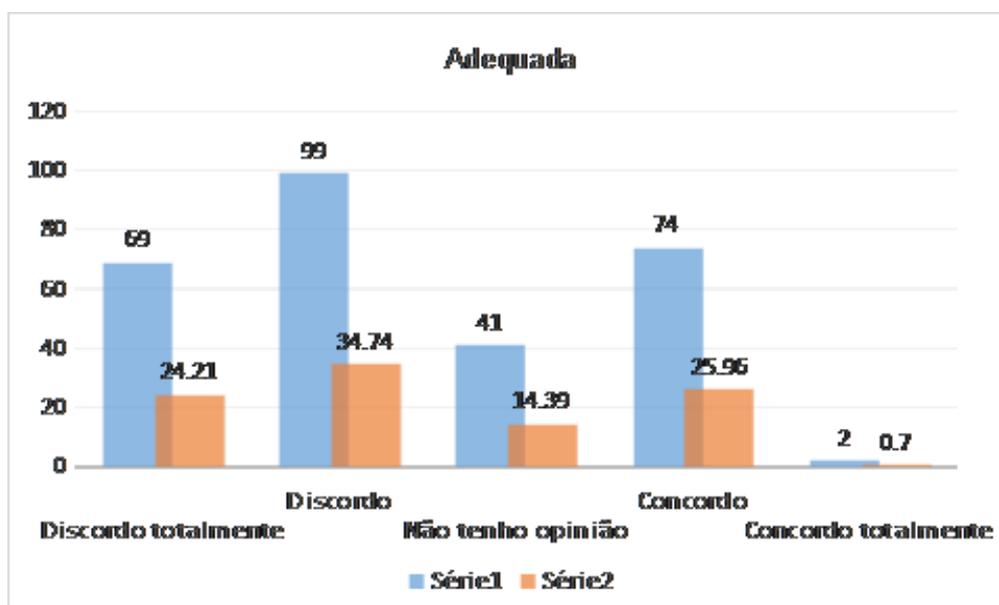
Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Técnicas	285	1,00	5,00	2,3474	1,10793

As técnicas de ensino uma média de 2,34 e (DP=1,10)

4.2.8.5. FORMAÇÃO ADEQUADA

Gráfico nº 22 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: como professor possuo uma formação adequada na área das NEE.



Há um sentimento de que as capacitações ou formações em matéria de educação inclusiva, se houvera não surtiram o efeito desejado. Neste sentido os professores manifestam o seu dissabor negando que tenham se beneficiado de uma formação que lhes confere competências para trabalhar livremente com crianças com NEE. É preciso formar professores. Chega de capacitações de pouca duração que só beneficia a barriga e não aos alunos com NEE. Em anexo a média e desvio padrão.

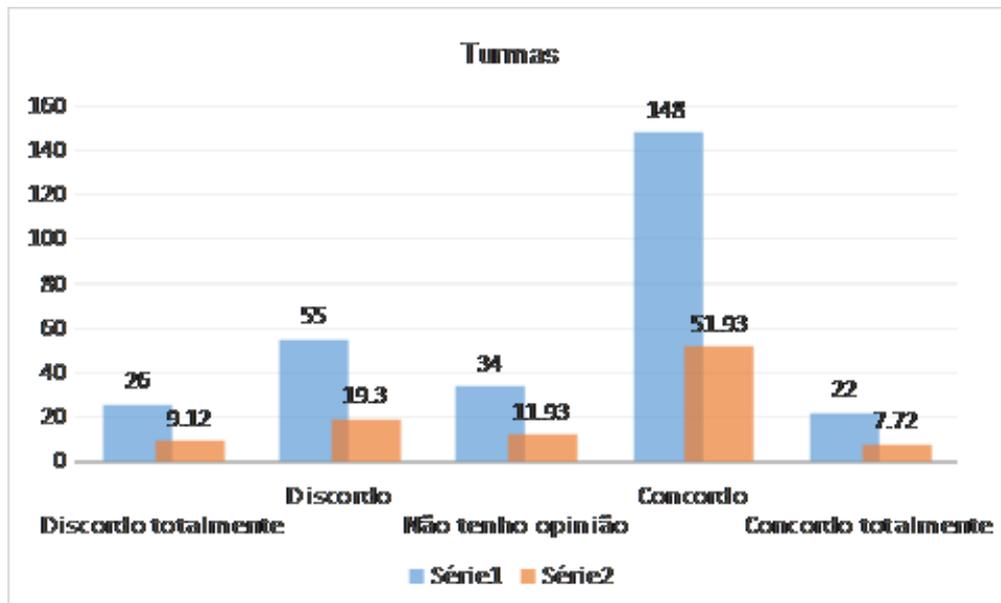
DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Adequado	285	1,00	5,00	2,4421	1,13878

A média dos métodos situa-se em 2, 44 e (DP=1, 13)

4.2.8.6. TURMAS COM ALUNOS COM NEE

Gráfico nº 23 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: tenho turmas que tem alunos com NEE.



Excetuando casos de alunos com deficiência gravetodas as crianças com ou sem NEE estudam na mesma escola juntas, desde o primeiro grau até ao nível superior. A Universidade Eduardo Mondlane/Faculdade de Educação, por exemplo, introduziu em 2014 a licenciatura em Língua de sinais com estudantes ouvintes e não ouvintes. Como a Faculdades não se dispunha de professores formados em matéria de língua de sinais foi obrigada a contratar técnicos que trabalham na Televisão de Moçambique (TVM) e Ação Social para fazer a tradução dos conteúdos durante as aulas. Todavia, sentimos que nem toda informação chega ao estudante devido a termos técnico científicos que não são do domínio do intérprete. A (codificação) dos termos científicos em língua de sinais pelo intérprete é um desafio uma vez que este nem se quer é professor muito mesmo tem nível superior. Fica ainda complicado porque o docente e o estudante ambos não percebe a língua de sinais. Os estudantes não ouvintes é primeiro contato com a língua de sinais, nas classes anteriores nunca tiveram a sorte de ter professores nesse domínio. Em anexo os resultados da média e desvio padrão.

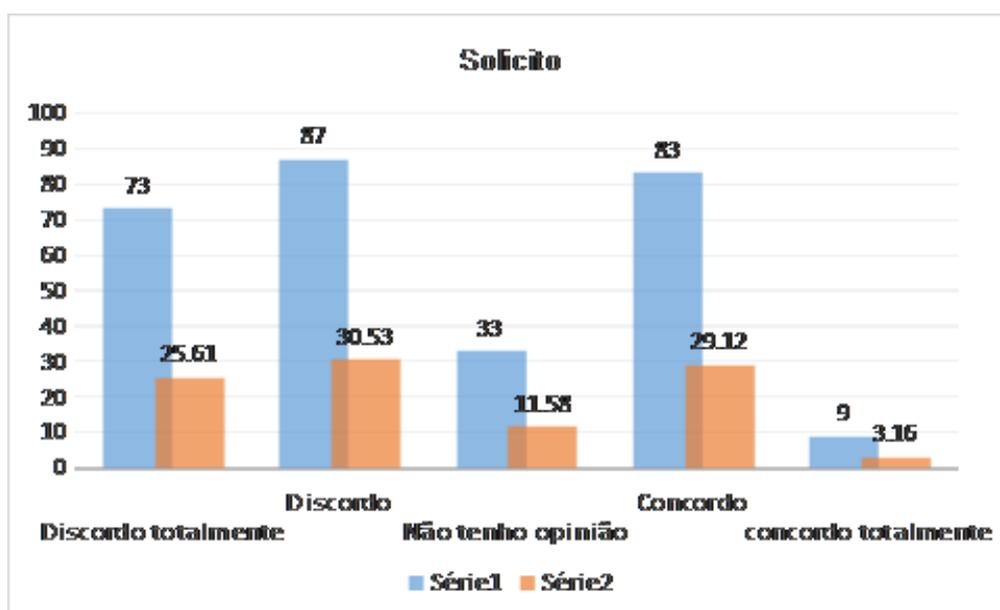
DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Turmas	285	1,00	5,00	3,2982	1,14087

A média das turmas com NEE é de 3, 29 e (DP=1,14).

4.2.8.7. SOLICITO SERVIÇOS DE APOIO MULTIDISCIPLINAR

Gráfico nº 24 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: - Os alunos com NEE têm apoio dos serviços especializado.



A primeira impressão que podemos tirar olhando para o gráfico, é que há contrariedade na informação dos professores. Mas não. Os serviços da equipa multidisciplinar estão colocados nos três centros regionais (GAZA, TETE E NAMPULA). Estes centros beneficiam todo o país. Uma vez que as crianças com NEE que frequentam os CREI's são provenientes de todas províncias de Moçambique. Mas esta filosofia ainda não percebido pelos professores. Uns entendem que uma vez os centros estão nas três províncias apenas servem para a população local. O outro aspeto não menos importante é que existe esta denominação de equipa multidisciplinar, mas o trabalho em si não se concretizou ou melhor ainda não surtiu efeitos desejados, por várias razões. Primeiro, os elementos que compões a equipe não tem experiência do trabalho que devem fazer. Em segundo lugar a falta de meio dificuldade o cumprimento da agenda desta equipa. É importante frisar que estes professores não têm uma formação específica para exercer o cargo. Estão a ser moldados nessa matéria juntamente com a experiência profissional que eles trazem do ensino primário. Continuamos a frisar na necessidade de formar quadrados competentes para exercer funções com responsabilidade e comprometimento.

Em anexo a média e o desvio padrão.

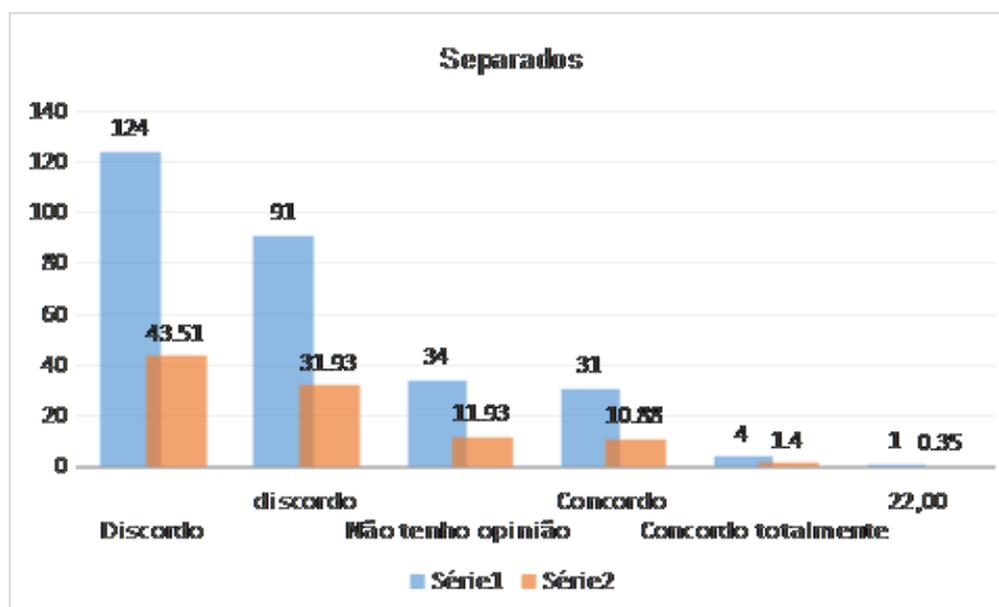
Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Solicitado	285	1,00	5,00	2,5368	1,24026

Solicitado Serviços de Apoio Multidisciplinar tem a Média De 2,53 E (DP=1,24)

4.2.8.8. SEPARADOS DOS ALUNOS “DITOS” NORMAIS

Gráfico nº 25 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os alunos com NEE estudam separados dos outros ditos normais.



Como ilustra o gráfico, todos os alunos com NEE estudam juntamente com os outros “ditos” normais nas turmas do ensino básico, como fizemos menção anterior neste trabalho. Mesmo aqueles se encontram em regime de internamento nos CREI estão na companhia dos outros das comunidades circunvizinhas. É possível encontrar em algumas escolas ou províncias que usam o termo “turmas especiais”, mas no interior delas estão lá crianças normais e as que tem NEE. Todavia nas três escolas especiais (Escola Especial nº 1 e 2 na cidade de Maputo vocacionadas para deficiência auditiva e mental respetivamente e 3 na cidade da Beira para deficiência visual) estão crianças com estas patologias de forma separadas com os outros pois a sua situação é ceveira ou grave.

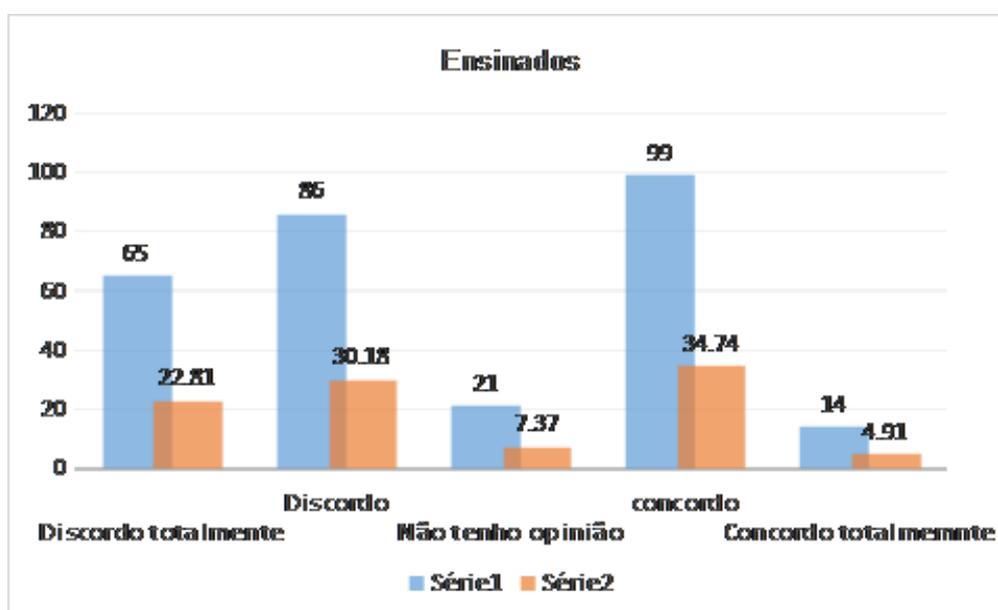
Em Anexo a média e o desvio padrão.

DescriptiveStatistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Separados	285	1,00	5,00	2,0140	1,58996

Os alunos com NEE estudam separados com os outros tem a média de 2, 01 e (DP=1,58)

4.2.8.9. OS ALUNOS COM NEE SÃO ENSINADOS COM OS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

Gráfico nº 26 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os alunos com NEE são ensinados com professor do Ensino Básico.



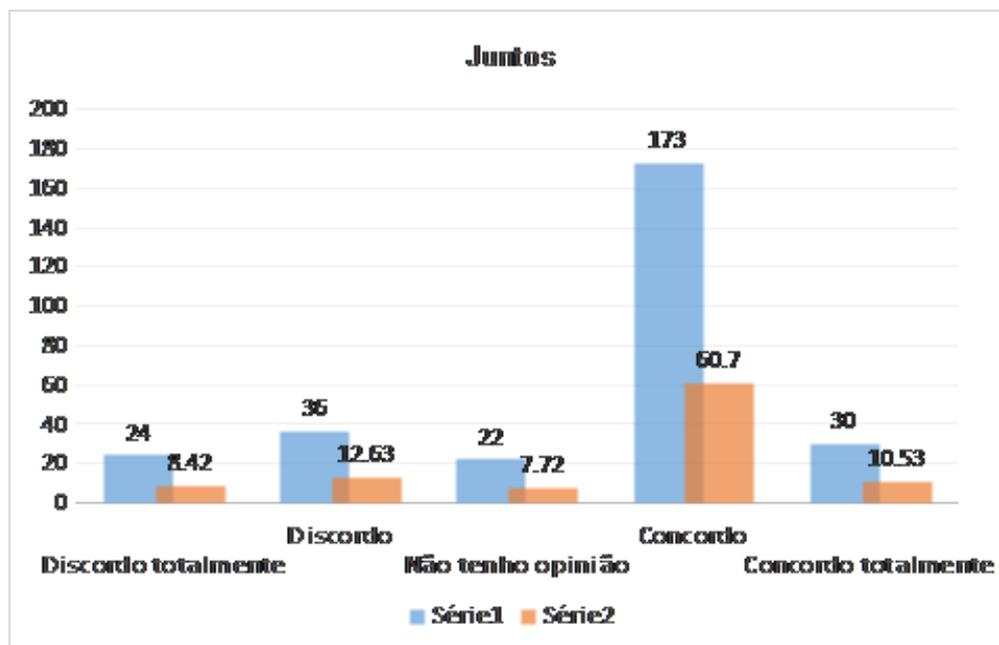
Nota-se neste gráfico a dispersão da opinião dos participantes. Talvez, tenha origem na compreensão da pergunta. Ser professor do ensino básico, mas com o nível para lecionar no ensino secundário. Na verdade, todos os alunos que frequentam o ensino básico moçambicano são ensinados com os professores do EB, incluindo os que estão nos CREI. Em anexo a média e o desvio padrão.

DescriptiveStatistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Separados	285	1,00	5,00	2,0140	1,58996

Os alunos com NEE estudam separados com os outros tem a média de 2, 01 e (DP=1,58)

4.2.8.10. JUNTOS APRENDEM COM OS OUTROS ALUNOS “DITOS” NORMAIS

Gráfico nº 27 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os alunos com NEE são ensinados nas escolas do Ensino Básico junto com outros alunos



Os resultados são claros e ilustrativos. Com a exceção dos alunos em situação grave que razões óbvias estão nas escolas especiais, todos alunos com NEE estão inscritos no ensino regular e aprendem juntamente com os outros na mesma sala com o mesmo professor. Em anexo a média e o desvio padrão.

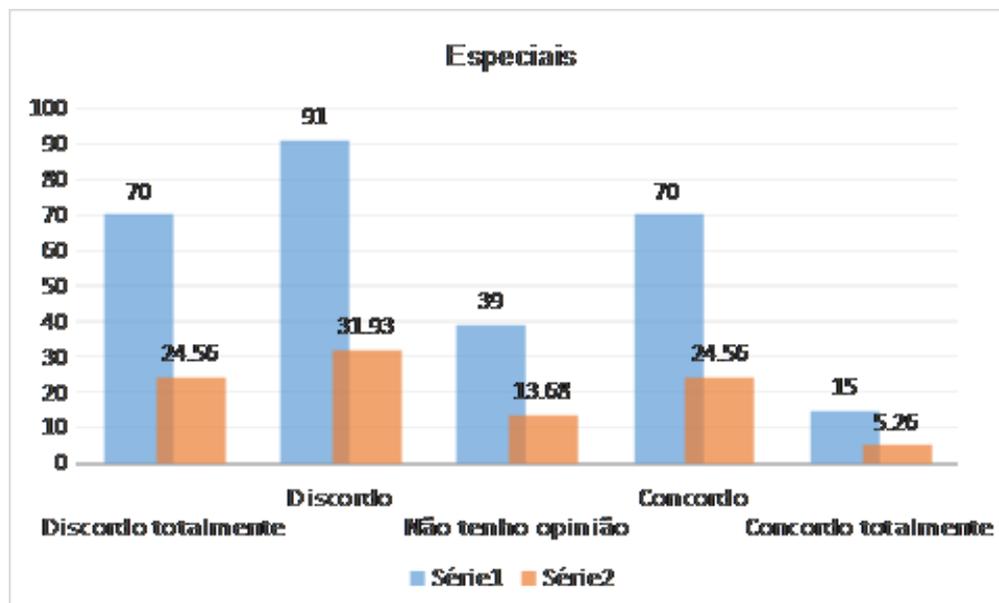
DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Juntos	285	1,00	5,00	3,5228	1,10553

Os alunos com NEE estudam juntos com os outros tem a média de 3,52 e (1,10)

4.2.8.10.1. OS ALUNOS COM NEE ESTUDAM NAS ESCOLAS ESPECIAIS

Gráfico nº 28 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os alunos com NEE são ensinados nas escolas especiais.



Neste gráfico nota-se a falta de segurança na informação que prestam. Todo o aluno com ou sem NEE aprende junto com os outros nas escolas regulares. Com a exceção daqueles que tem casos graves. A maior parte dos alunos com NEE leves estão no ensino regular. Contudo existem aqueles que apresentam dificuldades extremas para inserção nas escolas da rede regular. Esses casos são reencaminhados para as escolas especiais. De salientar ainda que mesmo aqueles se encontram nos CREI estudam com outras crianças das comunidades circunvizinhas dos centros, como já fizemos menção nas páginas anteriores. A dispersão de dados que aqui se nota talvez seja causada pelo fato de existirem três recursos para este tipo de alunos: Ensino regular e CREI para NEE leves e escolas especiais para NEE graves. E o questionário não permitiu espaço para perguntas abertas. Em anexo o desvio padrão.

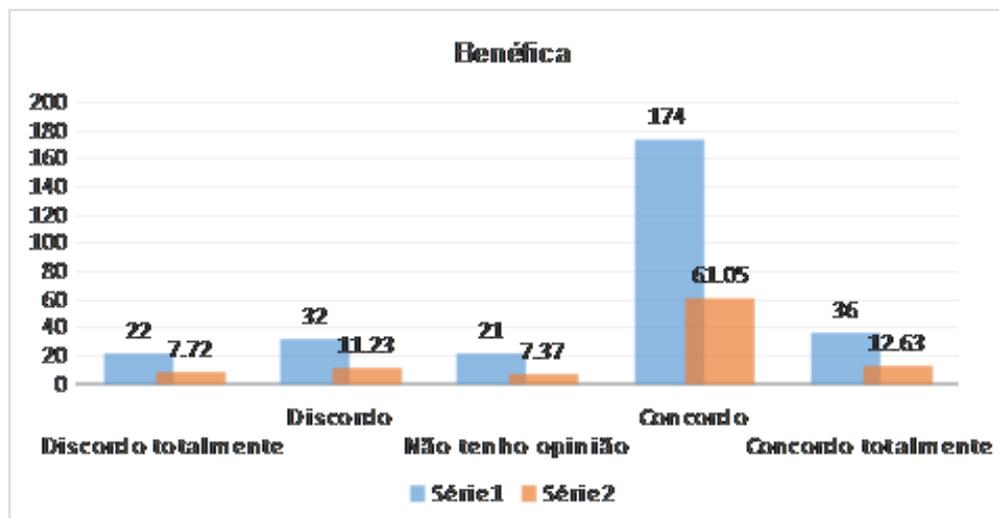
DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Especiais	285	1,00	5,00	2,5404	1,24582

Os alunos com NEE estudam em escolas especiais tem a média de 2,5404e (DP=1, 24)

4.2.8.10.2. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE É BENÉFICA PARA ELES

Gráfico nº 29 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: A inclusão de alunos com NEE é benéfica para eles.



Satisfatório o resultado. A inclusão é benéfica sim, pois há mais vantagens do que desvantagens. Colaboração de alunos/alunos, de aluno/professores e vice-versa. O próprio ambiente escolar fica mais enriquecido com a dinâmica de troca de experiência da vida. Numa escola inclusiva vive-se um ambiente socializador. Mas precisa-se que potenciar os agentes socializadores em matéria da educação inclusão para compreenderem e posteriormente apoiarem e fortalecer com atitudes positivas para que este grupo supere as barreiras do dia-a-dia no processo do ensino/aprendizagem e nas dificuldades da vida.

Em anexo a média e o desvio padrão.

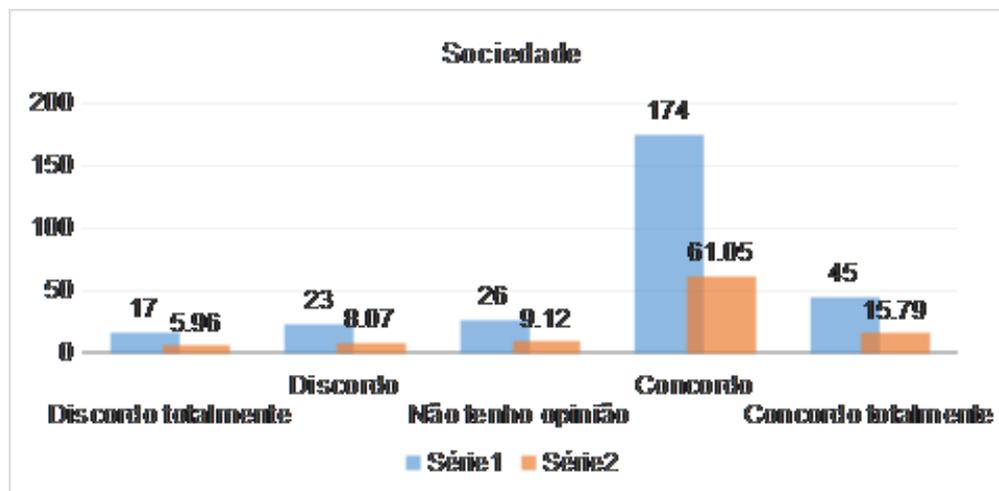
Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Benéfica	285	1,00	5,00	3,5965	1,08867

A inclusão é benéfica para alunos com NEE tem a média de 3,59 e (DP=1,08)

4.3. SOCIEDADE

Gráfico nº 30 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: A inclusão de alunos com NEE é benéfica para sociedade.



Felizmente, apesar dos níveis de analfabetismo e pobreza continuarem altos, nenhum pai quer ver seu filho fora da escola. A sociedade moçambicana começa a deixar os mitos de lado e compreender que há necessidade de levar os filhos para a escola mesmo com NEE. Começa a perceber também que pessoas que sofrem de alguma deficiência também podem aprender junto com os outros e que precisam de ser dadas oportunidade de viver, crescer, estudar, formar-se para o bem-estar deles e puderem serem enquadradas na sociedade. Mas as campanhas de sensibilização devem continuar para fortificar e atingir as comunidades recônditas, pois ainda é possível encontrar crianças com NEE que não são deixadas irem à escola pela sua condição física. Em anexo a média e o desvio padrão.

Descriptive Statistics

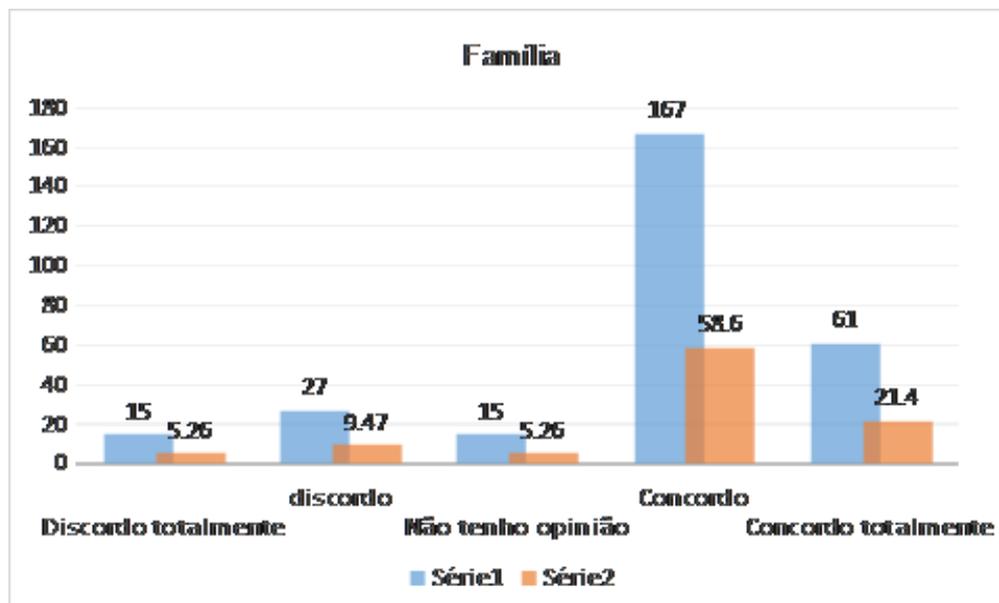
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Sociedade	285	1,00	5,00	3,7263	1,01858

A inclusão é benéfica para sociedade tem a média de 3,72 e (DP=1,01)

4.4. FAMÍLIA

A inclusão de alunos com NEE na escola é benéfica para a família dele.

Gráfico nº 31 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: A inclusão de alunos com NEE na escola é benéfica para a família deles.



Os resultados revelam que a inclusão de crianças com NEE na escola é benéfica para as suas famílias. Entendemos que, em condições normais, nenhuma mãe ou pai pode se indignar em ver seu filho a progredir na escola e numa situação de deficiência a satisfação é muito mais maior. É logicamente um presente de ouro para a família. Em anexo a média e o desvio padrão.

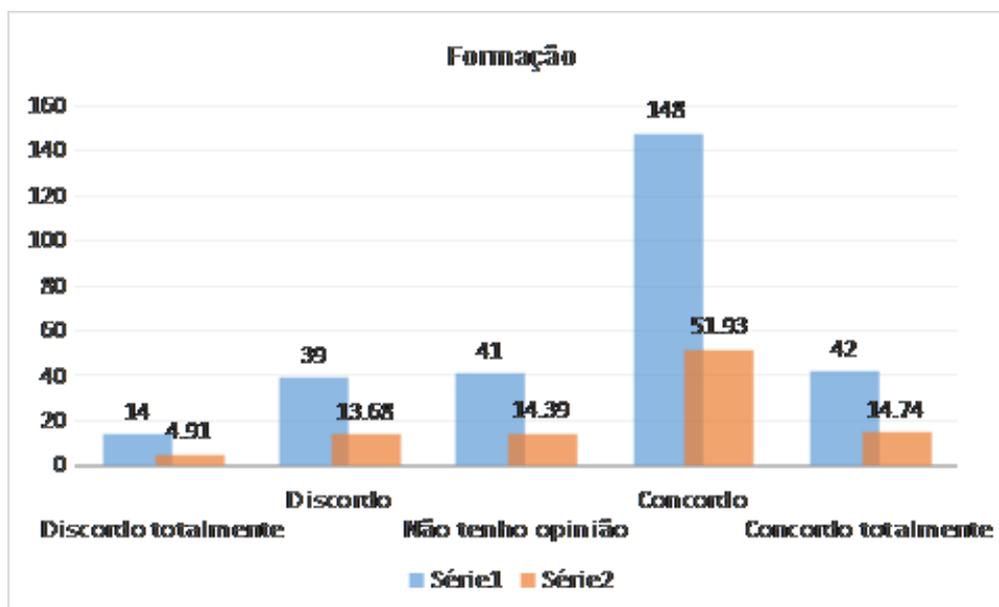
DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Família	285	1,00	5,00	3,8140	1,04333

A inclusão é benéfica para família tem a média de 3,81 e (DP=1,04)

4.5. PROFESSOR

Gráfico nº 32 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: A inclusão de alunos com NEE é benéfica para os professores do EB.



O professor é pessoa e a figura do professor está na pessoa. Não estou a crer que em algum momento está pessoa, ser humano, que tem a figura do professor possa se decepcionar com os resultados plausíveis do seu próprio trabalho. Quem trabalha espera algum resultado, neste caso trata-se de um resultado positivo, o que impediria ao professor de se alegrar em prol do seu trabalho. Os resultados apontam que os professores estão a favor da inclusão de crianças com NEE na escola. Em anexo a média e o desvio padrão.

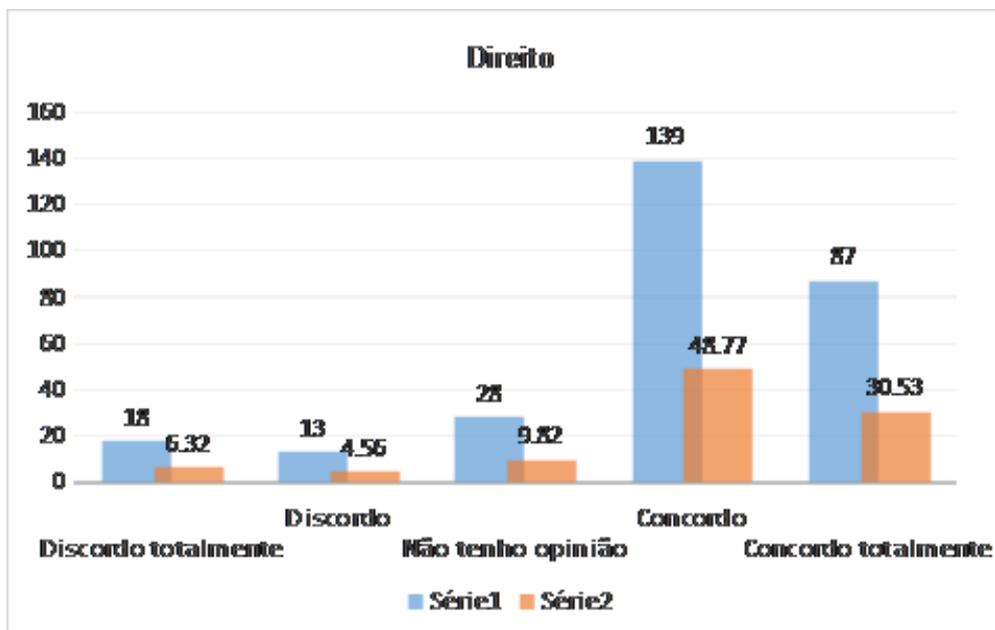
DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Professor	285	1,00	5,00	3,7614	1,22281

A inclusão é benéfica para professor tem a média de 3,76 e 1,22

4.6. DIREITO

Gráfico nº 33 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: A inclusão crianças com NEE nas turmas do Ensino Básico é um direito de todos os alunos com NEE.



Os respondentes concordam que a educação inclusiva é um direito fundamental para todas as crianças e jovens com NEE. Felizmente, esta lei já é do domínio dos inqueridos o que constitui um bom sinal para o caminho da inclusão. Existem uma gama de documentos, declarações universais dos direitos humanos, convenções internacionais a favor da pessoa portadora de deficiência que precisam ser divulgados nas redes sociais, nas escolas, nos institutos de formação de professores, Universidades estatais e privadas, nas comunidades e porque não seja o hino internacional de todos os políticos do mundo no cumprimento das suas agendas, para tornar esta informação no domínio de todos assim, estaremos a falar a mesma língua. Acreditam que a Universidade Eduardo Mondlane, em pleno século XXI, ergueu um edifício de três pisos sem rampas nem elevadores, mas o discurso é de inclusão.

Em anexo a média e o desvio padrão.

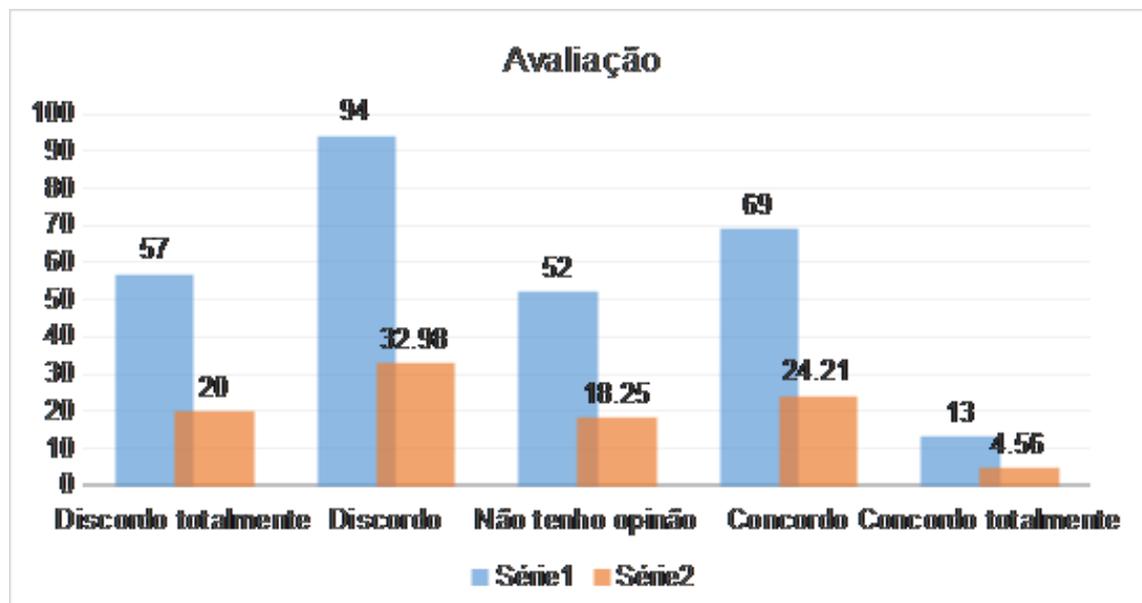
DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Direito	285	1,00	5,00	3,9263	1,07378

A inclusão é um direito situa-se na média de 3,92 e (1,07)

4.7. AVALIAÇÃO

Gráfico nº 34 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: na avaliação, tenho considerado o ritmo das aprendizagens dos alunos com NEE



Os resultados da avaliação neste gráfico conduzem-nos a uma conclusão de que não há consenso nos procedimentos de avaliação desde grupo de alunos. Dos (n=285) inqueridos (n=94) não consideram o ritmo das aprendizagens nas suas avaliações com uma percentagem de 33,0%, enquanto (N=69) a base para elaborar uma avaliação é o nível de aprendizagem dos alunos, correspondente a 24, 2%. Os níveis de discordância são altos na ordem de 9,2%. Se analisarmos os acumulativos a situação fica cada vez, mas complexa, pois a percentagem de discórdia sobe para 50,0% e da concórdia para 28,8% e a diferença passa para 21, 2% muito alta. Isto faz nos perceber que a situação é grave. Os métodos de avaliação usados não permitem e nem desenvolvem o crescimento intelectual dos alunos. Pelo contrário conduzem os alunos à memorização da matéria e reprodução do conhecimento, consequentemente produção de mentes mortas e sociedades falidas.

A avaliação como qualquer outra atividade é regida por normas, princípios que orientam o seu percurso. Tratando-se de crianças com NEE há toda a necessidade de observar a forma como estas crianças aprendem, como desenvolvem a sua visão perceptiva, intelectual e criativa de acordo com os seus ritmos de aprendizagem e as estratégias de ensino aplicadas pelo professor.

A avaliação deve ser feita de acordo com as potencialidades e os conhecimentos adquiridos pelo aluno. Mais do que conhecer suas competências, é necessário que o professor saiba como ele deve ser avaliado em todas as áreas, assim como acontece com as outras crianças. É fundamental

descobrir quais são as suas habilidades e dificuldades e definir o instrumento, o tempo, o tamanho de letra, do espaço das respostas enfim definir todo o itinerário metodológico para o que a avaliação tenha sucesso tanto para o professor como também para o aluno.

Olhando para o gráfico, podemos notar o quão o professor é carente desses princípios orientadores para uma avaliação de qualidade como é a formativa, onde se pode cooperar, negociar o tipo de avaliação a fazer, variar os instrumentos de avaliação, uma avaliação centrada na tarefa e nos processos de aprendizagem.

A avaliação deve ser entendida como análise da situação, apreciação das consequências prováveis do crescimento, retrocesso ou mesmo estagnação na aprendizagem. A avaliação realiza-se num espaço aberto entre dúvidas e incerteza pela vontade de exercer uma influência sobre o percurso do ensino. Em anexo a média e o desvio padrão.

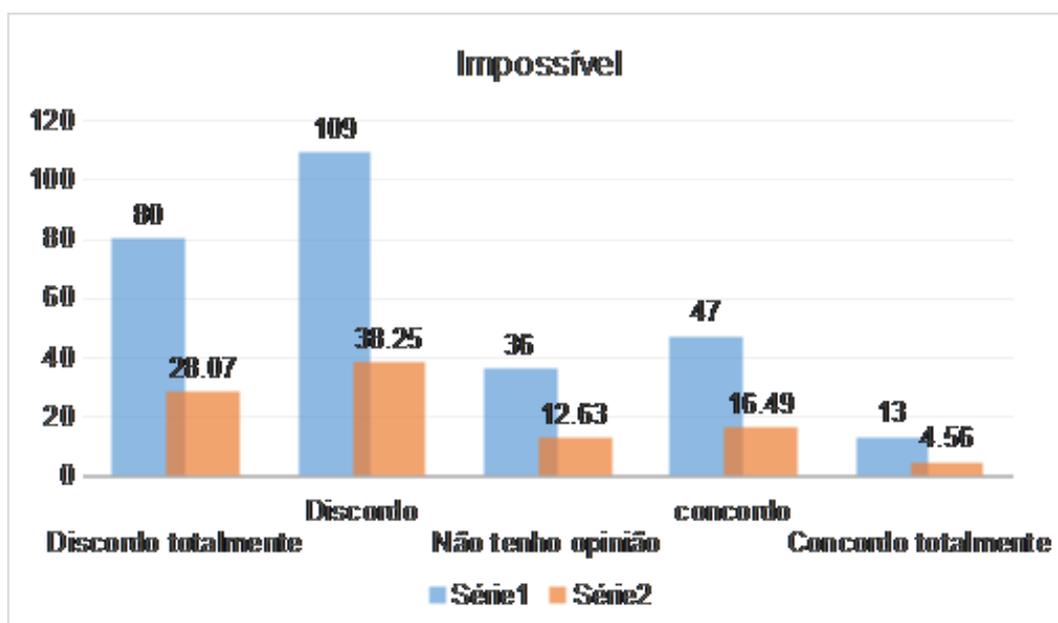
Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Avaliação	285	1,00	5,00	2,6035	1,18410

A avaliação tem uma média de 2,60 e (DP= 1,18).

4.7.1. IMPOSSÍVEL AVALIAR ALUNOS COM NEE.

Gráfico nº 35 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: considero impossível avaliar alunos com NEE nas turmas do EB.



Tendo em conta os dados do gráfico em análise, podemos concluir que é possível sim, avaliar com sinceridade alunos com NEE, desde que o professor tenha consciência e

competências de trabalhar com este grupo de alunos. Ter espírito de buscar no aluno o sucesso educativo para a integração do aluno na sociedade e elevação da autoestima do indivíduo. Em anexo a média e o desvio padrão.

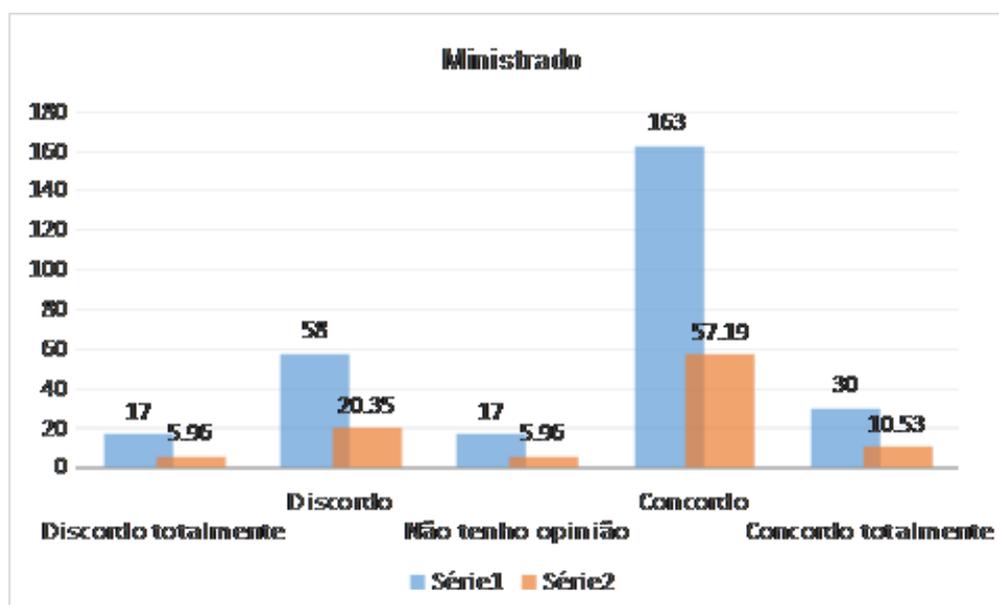
DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Impossível	285	1,00	5,00	2,3123	1,17666

Impossível avaliar alunos como NEE tem uma média de 2,31 e (DP= 1,17).

4.7.1.1. MINISTRADO

Gráfico nº 36 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: tenho problemas na avaliação do ensino ministrado com alunos com NEE nas turmas do EB.



O gráfico transmite-nos a sensação de que, de fato o problema está identificado pelos próprios atores “formação de professores” numa perspectiva inclusiva. Para reverter a situação, passa necessariamente pela mudança das políticas educativas, pelo direcionamento dos investimentos para o setor de educação desde a formação de quadros qualificados, pagamento de salários compatíveis para os professores como forma de manter os profissionais no mesmo posto de trabalho, silenciando desta feita o turbismo para sobrevivência. Criação de condições para funcionamento das escolas, com infraestruturas adequadas. Em anexo a média e o desvio padrão.

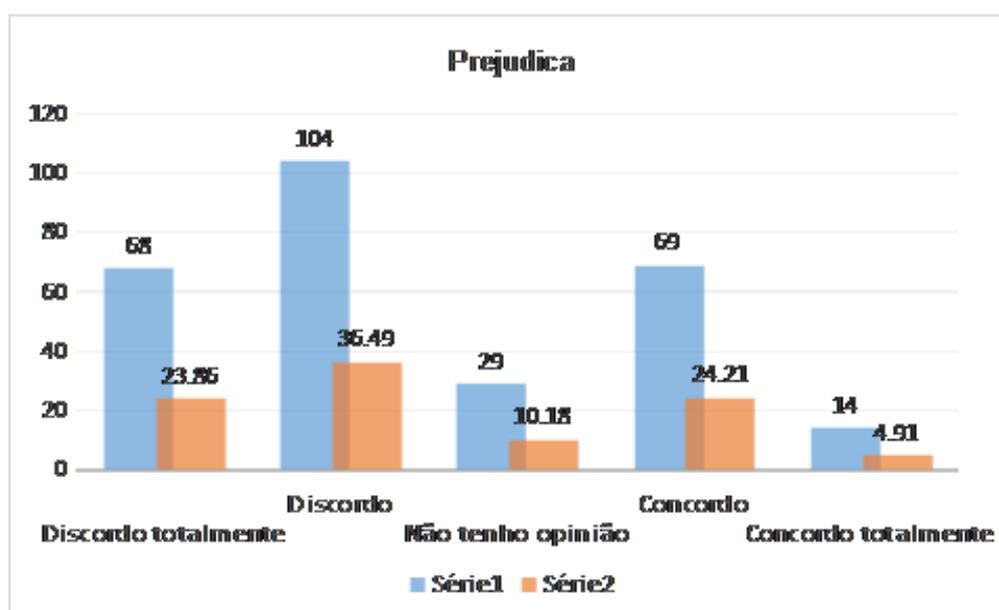
DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ministrado	285	1,00	5,00	3,4596	1,10821

A média das dificuldades de avaliar alunos em turmas regulares é de 3,45 e (DP= 10)

4.7.1.2. PREJUDICA

Gráfico nº 37 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: avaliar alunos com NEE nas turmas do Ensino Básico prejudica a progressão académica.



Os resultados do gráfico têm uma tendência de discordar a existência de problemas quando se avalia as aprendizagens dos alunos juntamente com aqueles que tem NEE nas escolas do ensino básico. A primeira explicação pode estar na origem de que estes alunos nunca conseguem notas altas e conseqüentemente baixa a percentagem do aproveitamento da turma até da escola. A segunda poder que os professores pensam em estar a gastar tempo com pessoas que na opinião deles nunca vão servir a ninguém uma vez que estão na condição de portadores de deficiência. Em anexo a média e o desvio padrão.

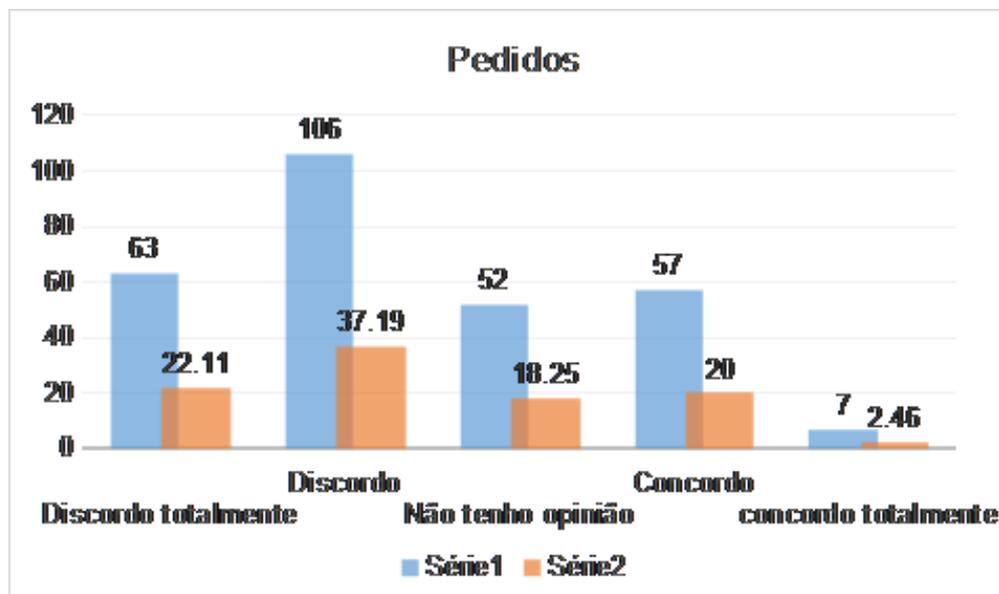
DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Prejudica	285	1,00	5,00	2,6421	1,4596

A avaliação está na ordem de 2,64 a média e (DP= 1,45)

4.7.1.2.1. PEDIDOS

Gráfico nº 38 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: tenho pedido apoio dos especialistas para avaliar alunos com NEE.



Em Moçambique essa cultura de consultar pessoas especialistas em matéria de necessidade educativas especiais ainda não chegou. As escolas ainda não têm equipas multissetoriais para apoio a crianças com NEE. A educação inclusiva ainda está na fase embrionária. Existem gabinetes de apoio especializado nas três províncias onde estão instalados os Centros de Recursos de Educação Inclusiva, mas o pessoal responsável por estas áreas não está capacitado para exercer as funções condignamente. Em anexo a média e o desvio padrão.

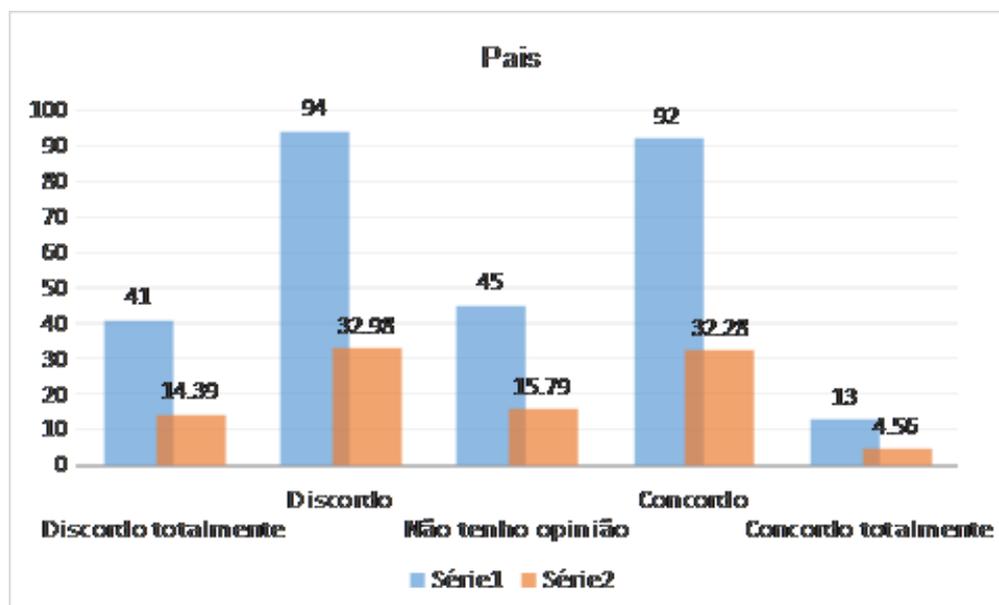
DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Pedidos	285	1,00	5,00	2,4351	1,11338

Os pedidos de apoio têm uma média de 2,43 e (DP= 1,11)

4.8. PAPEL DOS PAIS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

Gráfico nº 39 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os pais e encarregados de educação dos alunos com NEE participam na aprendizagem dos seus educandos.



Os resultados do gráfico não são animadores. A opinião dos respondentes está dividida. Quase que empate. Concluindo uma parte dos encarregados dos participam na vida escolar dos seus filhos, mas o grosso ainda não compreender a necessidade deste acompanhamento escolar dos filhos. Contudo a escola precisa continuar a desenvolver esta atividade de sensibilização de modo que encarem a educação dos seus filhos como um fator principal na mudança da vida das famílias em geral e para crescimento económico e sustentável do país em particular. Em anexo a média e o desvio padrão.

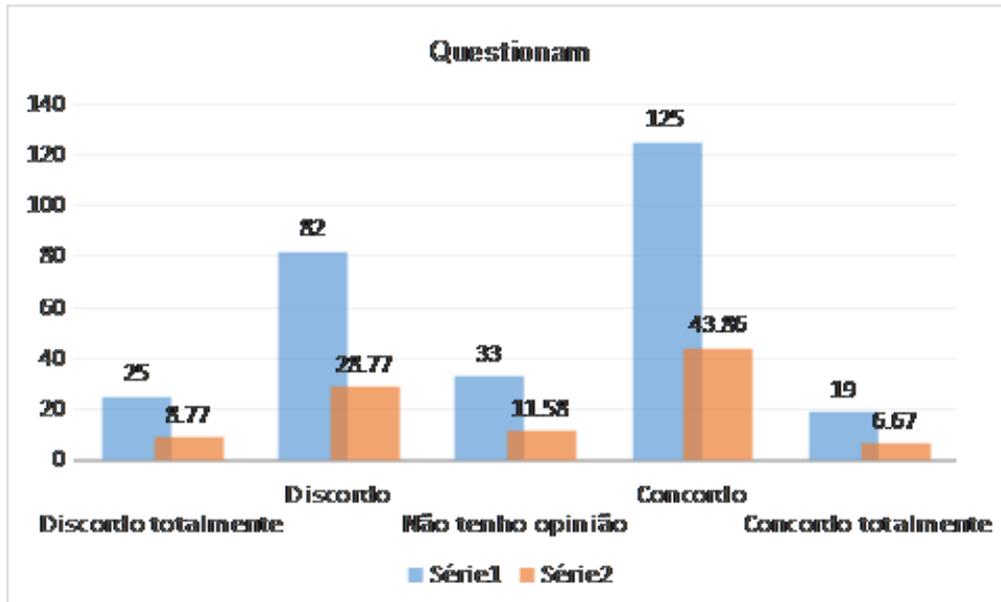
DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Pais	285	1,00	5,00	2,7965	1,17215

O papel dos na avaliação tem uma média de 2,79 e (DP= 1,17)

4.8.1. QUESTIONAM

Gráfico nº 40 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: os pais e encarregados de educação dos alunos com NEE questionam a aprendizagem dos seus educandos



O gráfico permite-nos concluir que os pais e encarregados de educação questionam a educação dos seus filhos, mas numa forma passiva, sem voz, sem saber o que fazer já que as coisas estão sem direção. Passividade fala, mas alta que questionamento ao governo para buscar soluções viáveis ao bem-estar do povo moçambicano. Mas num futuro, mas próximo chegará o olhar impávido através da geração da net, onde a informação dá volta ao mundo por segundos. Em anexo a média e o desvio padrão.

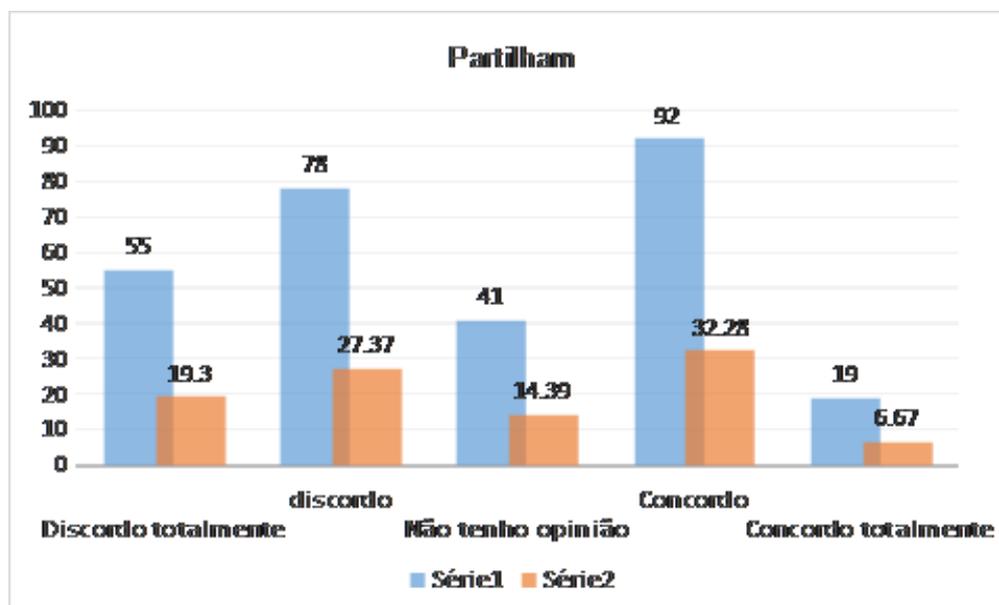
DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Questionam	285	1,00	5,00	3,2070	2,01647

A média do questionamento dos pais face à educação dos seus filhos está na média de 3,20 e (2,01).

4.8.1.1. PARTILHAM

Gráfico nº 41 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: - Os pais e a comunidade escolar trabalham em colaboração, partilhando decisões, recursos e apoios para o benefício da criança com NEE.



Os dados do gráfico revelam que a escola ainda está no processo de aprendizagem das normas de transparência para um processo democraticamente aceite. Existe aquilo que é chamado de conselhos de escolas, pai ou mãe turma, mas estas estruturas não passam de figuras políticas, não assume a função pedagógica didática de apoio ao professor e aos alunos na busca de soluções para o ensino e aprendizagem significativa. Talvez num futuro, mas próximo possamos respirar um alívio nestas problemáticas. Em anexo a média e o desvio padrão.

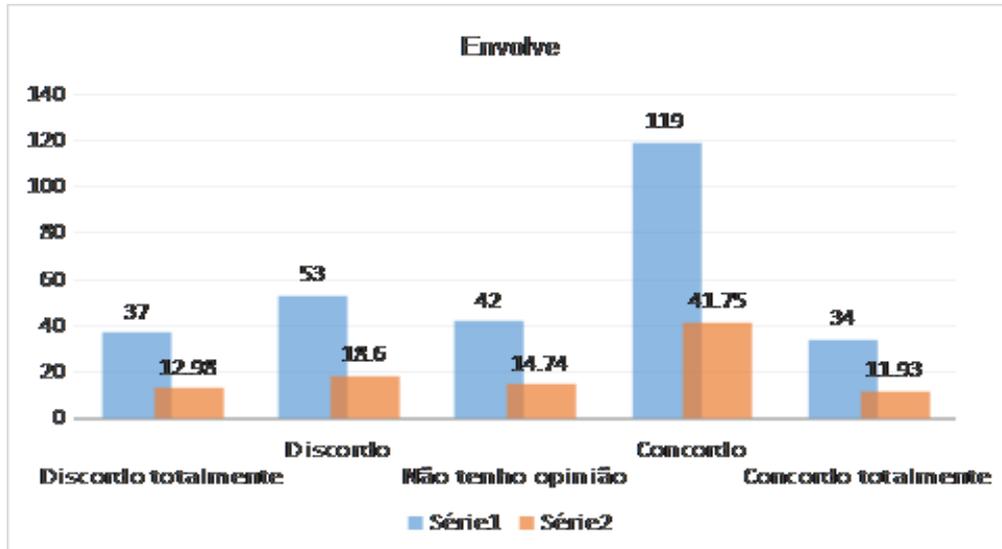
DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Partilham	285	1,00	5,00	2,7965	1,26463

A partilha de informação está na média de 2,79 e (DP=1, 26).

4.8.1.2. ENVOLVE

Gráfico nº 42 - Opinião dos professores sobre a seguinte afirmação: A escola envolve as famílias e os membros da comunidade no processo de educação do aluno com NEE



Os resultados são encorajadores. Assim pode-se concluir que há um trabalho que está sendo feito no sentido de aproximar as famílias a participar na educação dos seus filhos, a ajudar a escola na realização das diversas atividades incluindo nos trabalhos de casa, mas tal situação ainda não foi bem entendida uma vez que a maior parte da população moçambicana é analfabeta e vive em extrema pobreza.

A criança, desde pequena é deixada à sua sorte com outros irmãos mais velhos ou com outras crianças vizinhas e os pais vão a busca de sobrevivência. Chegado a hora de ir escola, esta vai na companhia dos outros, quer lá saber se comeu alguma coisa ou não; se levou todos os materiais escolares, ninguém está para fiscalizar isso, muito menos saber se fez o TPC ou não.

Nesta situação a criança autogoverna-se. Um e outro pai ou encarregado de educação participa nas reuniões convocada pela escola, com o objetivo de saber se o seu filho passou ou não. Mas, da livre e espontânea vontade do encarregado ir à escola inteirar-se da vida escolar do seu filho se acontece, são pouquíssimos. Em anexo a média e o desvio padrão.

DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Envolvem	285	1,00	5,00	1,24946	1,24946

O envolvimento dos pais situa-se na média de 1,24 e (DP= 1,24)

Em seguida apresentamos a descrição dos dados da entrevista.

4.9. DESCRIÇÃO DE DADOS DAS ENTREVISTAS

A entrevista é um dos processos mais diretos para encontrar informações sobre um determinado fenômeno. Ela consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada pessoa vão refletir as suas percepções e interesses. Dado que pessoas diferentes têm também diferentes perspectivas, pode resultar num quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenômeno em estudo, como já fizemos menção no terceiro capítulo.

As entrevistas tinham com objetivo auscultar o sentimento dos formadores sobre a educação da criança com NEE na formação de professores. Foram entrevistas trinta e quatro (n=34) formadores de professores nas três províncias onde foi realizado o estudo. Passamos em seguida a apresentação dos dados recolhidos por entrevista a formadores de professores do ensino básico segundo as seguintes categorias:

- Formação e Competência Profissional
- Regulação Normativa
- Percepção e Integração dos Conteúdos no Ensino Inclusivo
- Estratégias de avaliação de aprendizagens de crianças com NEE.
- Desafios e oportunidades

4.9.1. DIMENSÃO: FORMAÇÃO E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

Educar crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais não é uma tarefa fácil. Primeiro porque não há uma fórmula ou um método único que dê conta desta questão. Segundo porque a formação de professores deixa muito a desejar quando o assunto é Educação Inclusiva. O Professor quando se depara com alunos especiais logo entra em pânico, pois além de não ter formação especializada para ensinar crianças com NEE, muitas vezes não pode contar com o apoio da Coordenação da Escola. Nestes termos consultados os formadores de professores sobre a sua formação e competência para formar professores que garanta a inclusão de crianças com NEE ensino básico responderam nos seguintes termos:

Dos trinta e quatro (34) entrevistados nenhum formador se especializou na área de educação inclusiva. Em anexo as vozes dos entrevistados.

Entrevistado 2

“Não. A formação como um todo não tive, mas tive algumas matérias relacionadas com educação especial. Foram aulas, mas ou menos de duas semanas a um mês.”

Entrevistado 4

“Tive só seminários na área de capacitação. Não um curso de educação especial, só aproveitei durante a formação de Psicologia, tivemos uma disciplina que tratava exatamente de educação especial.”

Entrevistado 6

“Também não. Nunca tive formação de educação especial. Apenas seminário de uma semana”.

Entrevistado 7

“Não tenho formação de educação especial.”

A pergunta que não quer calar é – se até hoje 2018, os Institutos de Formação de Professores ainda não têm formadores especializados ou qualificado em matéria de atendimento à criança com NEE, como é que é se pode garantida a formação de professores primários numa abordagem inclusiva tendo em conta a educação inclusiva, tendo em que está foi implantada em 1998 em Moçambique, quer dizer a vinte anos atrás.

4.9.2. DIMENSÃO: REGULAÇÃO NORMATIVA

No que se refere ao conhecimento e domínio da legislação normativa alusiva às necessidades educativas especiais, os formadores mostraram-se preocupados pela falta de divulgação nas escolas. Dos trinta e quatro (n=34) envolvidos, nenhum formador foi capaz de identificar pelo menos uma lei, artigo, obra que aborda a problemática das crianças com NEE e/ou da inclusão escolar. É muito grave. Tendo em conta que estes são a fonte para a formação de professores no ensino básico. Eis a conversa com os formadores.

Entrevistado 2

“Não. Em termos de leis não posso... substanciar nada...em relação a isso.”

Entrevistado 3

Bem, em relação a legislação não estou lá muito informada, mas existe cá na província uma das escolas, se não estou em erro é lá para Anchilo que temos também uma escola que engloba crianças com NEE, fora disso temos cá na cidade de Nampula algumas crianças com NEE como que é o caso de uma das escolas 25 de junho. Mas em termos de legislação como seu todo ainda não tenho uma boa informação, mas deve existir. Existe, tenho conhecimento que existe.

Entrevistado 4

“Nós temos o nosso programa, uma parte que trata disso, que trata de crianças NEE, a legislação como tal não, só sei que as crianças têm direito à educação, então as crianças com NEE devem ser enquadradas, se o problema das crianças não for muito grave pode ser enquadrada nas turmas normais, mas quando for grave pode ser encaminhada as escolas ou turmas especiais, aqui na cidade de Nampula temos as escolas Parque Popular, 7 de abril temos Serra de Mesa que tratam de crianças com NEE. **LEGISLAÇÃO NÃO CONHEÇO.**”

Entrevistado 7

“Legislação, no entanto, que legislação não, apenas tenho um modelo denominado estratégias de integração de comunicação o numa sala de aula inclusiva. E outro modelo que fala das NEE ou obras baixadas da net para me informar e formar.”

Entrevistado 8

“Conhecer artigos que evoca isso (...) já ouvi (...) já assisti sobre isso, mas não sei identificar.”

Entrevistado 9

“Legislação não posso mentir não conheço. Só li alguma vez, mas não cheguei de aprofundar. “

Entrevistado 10

“Legislação não conheço.”

Entrevista do 11

“Não tenho informação. Nunca tive acesso para melhor dizer a uma legislação assim que fala da NEE que esteja a ser usada no país.”

Conclusão, não há divulgação da regulamentação normativa nas escolas. Questionados sobre se tinham algum documento normativo que aborda a questão da educação inclusiva, os entrevistados responderam nos seguintes moldes.

Entrevistado 11

“Quando se trata da Legislação não conheço. E na educação inclusiva praticamente é difícil para mim buscar um documento, assim específico tendo em conta que durante as minhas leituras nunca tive acesso a um documento que fala desta matéria específica heee porque nunca tive assim acesso a um documento que fala desta matéria específica heee não estou em condições de dizer que é este porque nunca tive acesso.”

Entrevistado 12

“Não conheço nenhum do documento relacionado com NEE.”

Entrevistado 24

“Uma obra como tal eu nunca vi, só me recordo na formação de 10^a +2 o primeiro grupo que entrou aqui tive essa formação.”

Entrevistado 27

“Dizer que tem ou não tem não posso avançar nada, já que aqui não tem. Heee estou desinformado.”

Entrevistado 30

“Não conheço.”

Entrevistado 31

“Não tenho informação.”

Entrevistado 10

“Documentos normativos, eu não tenho e nunca li nada disso.”

4.9.3. DIMENSÃO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No se refere a perceção e Integração dos conteúdos do ensino inclusivo na formação de professores, apenas dois (n=2) formadores dos (n= 34) formadores entrevistados, responderam que o fazem através de aconselhamento e simulações de aulas com os formandos. Quinze (n=15) afirmam que os IFP's não tem formandos com NEE, porque no ato da seleção/entrevista dos candidatos para

formação de professores estes são eliminados quando apresentarem NEE. Os restantes preferiram não responder à pergunta. A questão que se coloca é – Os conteúdos da inclusão para os formandos com NEE ou para o enquadramento do formando como futuro professor, que vai lidar com crianças com NEE? Eis a conversa com entrevistados.

Entrevistado 3

“Tem sido através das simulações de aula que fazemos dentro da sala de aulas com os nossos formados, normalmente nós lecionamos as aulas e pedimos para que os formandos simulem em conjunto com os formadores e assim duma forma sucessiva vão ultrapassar as dificuldades e mostramos a eles que podem encerrar uma realidade diferente dentro da sala de aulas com os alunos diferentes e de diferentes regiões.”

Entrevistado 7

“Nós integramos esta abordagem como uma atividade normal, como disse que temos módulos os quais nos orientam de como tratar esta questão com os formandos que querem ser professores, a nossa abordagem tem sido não a discriminação, tratar o assunto de qual modo como se tratasse para uma criança normal, porque esses módulos oferecem estratégias que no terreno possam aplicar, como é o caso de alfabeto manual como se faz, numa situação em que o professor vai se encontrar numa aldeia e na sua turma tem uma criança com NEE para aplicar numa criança com NEE.”

Entrevista 26

“Quando estou a planificar eu planifico para níveis diferentes, para níveis, mas alto e para níveis, mas baixo para ver as dificuldades de cada formando.”

Entrevistado 8

“Quando tenho alguém que precisa, que tem esse problema, primeiro identifico a pessoa que tem essa deficiência, consoante a deficiência vejo quais são as estratégias que devo usar, presto, mas atenção a ela, se for uma criança que tem problemas visuais deixo a ela ficar nas primeiras carteiras e não só aumento a voz e dou, mas trabalhos escritos.”

Entrevistado 4

Bom, praticamente só explicamos de forma parcial porque não temos nem o material para aquelas crianças com problemas auditivos ou problemas visuais, não temos material nós ensinamos ou explicamos... duma ...forma muito...muito parcial sem aprofundar a matéria porque seria muito fácil se tivemos primeiro a própria formação para atender exatamente essa área é necessário uma formação própria e o material próprio então como só temos os conteúdos no nosso programa temos tentado explicar duma forma parcial sem que agente tenha aprofundado porque não temos material.

Questionados sobre as estratégias que usam para ensinar e avaliar os formandos como futuros professores que vão lidar no seu dia-a-dia com crianças com NEE? Os entrevistados responderam da seguinte forma:

Entrevistado 8

“Depende da criança por enquanto sou trabalhei com uma e punha a ela a frente e dava, mas trabalhos escritos. Depende de deficiência.”

Entrevistado 9

“Heee são várias, são várias a partir da planificação, tenho abordado em cada (...) em quatro habilidades leitura escrita, gramática e vocabulário, então é a partir deste tronco que tenho abordado para evitar que o formando que diga que eu sei falar, mas não sei escrever.”

Entrevistado 10

“Por acaso heee esses de visuais...no caso de audição tenho colocado de acordo com a preferê deles heee tenho colocado em frente esses que tem óculos, mas não conseguem ver. No caso de audição falo... falo tantas vezes até ele perceber.”

Entrevista 25

Primeiro faço busca daquilo são as crianças com NEE, a nível classe ou turma para ver qual pode ser o tratamento de cada criança de acordo com a idade

Entrevistado 11

“Bom heee difícil dizer alguma em relação há avaliação dos alunos com NEE porque tenho pouca ou nenhuma experiencia nessa área.”

Entrevistado 7

Uma das estratégias é o debate, nesse debate nalgum momento centralizamos o próprio aluno através da problematização, por exemplo encontramos um aluno que tem problema de visão, mas os pais não conseguiram levar para uma escola especializada para o efeito, então a estratégias que nós instruímos ao nosso formado, é a estratégia que consta no módulo, para trata lá de igual modo como as outras crianças, mas usando as técnicas específicas que o módulo orienta.

Entrevista do 24

“Avalio os meus formandos da mesma maneira.”

Como forma de aprofundar ainda mais a percepção dos formadores, questionamos em relação aos conteúdos abordados nos programas do ensino básico no âmbito da educação inclusiva. Dos (n=34) formadores entrevistados apenas quinze (n=15) afirmaram que os programas do ensino básico são pesados para crianças de seis anos - desde os conteúdos até ao número de disciplinas. Cinco (n=5) formadores consideram que os programas são bons, mas não foram concebidos para realidade moçambicana, onde falta tudo - professor com formação desajustada, alunos de famílias de extrema pobreza, problemas do uso do Português (L2) como língua de instrução, escolas sem materiais didáticos, eis as respostas dos entrevistados.

Entrevistado 30

“A minha avaliação é positiva, mas em relação aos conteúdos são muito vastos não deixando espaço para consolidação da matéria por causa da sua vastidão.”

Entrevistado 6

“Eu levaria um dia inteiro, 24 horas para responder (risos) É assim, na minha percepção há um grande desfasamento entre o INDE - os fazedores dos programas e a base que são as escolas, os alunos e a realidade lá terreno. Uma coisa é fazer um projeto muito bonito na capital, numa sala com ar condicionado e outra coisa é a realidade, lá da última escola onde o transporte chega de seis em seis meses, daquele aluno não fala português, daquela última escola sem condições, então eu sinto que os currículos são feitos tendo em conta a população urbana, sem olhar para aqueles alunos que nunca entraram na creche, nem escolinha.”

Entrevistado 4

“Bom, os programas do EB acho que, pelo menos até então, há pequenas situações que eu acho que deve-se fazer revisão, é o caso de número elevado das disciplinas nas classes iniciais, isso esta a criar dificuldades na própria criança porque ela ainda é criança como nós vemos, como nós ouvimos, ela não

é adulto em miniatura, então se nós enchermos muita informação é provável que crença com muitas dificuldades de leitura e escrita, heee... nós temos lá algumas disciplinas que ela podia aprender depois de muito tempo, depois de ficar quatro anos na escola, cinco anos na escola, nós temos por exemplo Ofício, temos educação visual, temos educação musical, essas disciplinas tinha que se complementar mais tarde depois de a criança ter quatro anos na escola, então essa é uma parte que eu acho que tinha que se fazer revisão porque criança na primeira classe ter seis disciplina é um pouco difícil, como assimilar a matéria, ela está a ver este conteúdo na disciplina de Português, Visual, Ofício, isso é um pouco difícil, então tinha que se fazer revisão do numero de disciplinas no EB. A carga horária é pesada.”

Entrevistado 8

“Para classes iniciais principalmente 1ª e 2ª classes hee eu acho que os conteúdos são amplos tendo em conta a idade da própria crianças e por causa de muitas disciplinas e não foco muito o tempo letivo das suas aulas e outro problema é a complexidade por exemplo uma vogal é dada em duas aulas para a criança aprender aquela letra muitas vezes a criança só decora, mas não conhece a mesma letra e a criança não tem aquela motricidade de desenhar a letra.”

Entrevistado 26

“Eu já vi programa de Inglês de 6ª e 7ª classes, também eu vi de 2ª classe, por causa do foco, meu foco é inglês para mim inglês falta muito porque para mim a maneira como estamos a tentar ensinar inglês primeiro os professores não são formados totalmente perfeito e também quando chega na sala quando vem este programa, é um programa não é para pessoas que não falam inglês, mas sim para pessoas que falam inglês. Quando as crianças aprendem com este programa, não vão aprender inglês porque é um programa que é para pessoas que já falam inglês. Para mim este é umas grandes dificuldades que temos. O problema não é dos professores, mas do programa de 2ª classe, está bem feito, mas o problema é dos materiais dentro da sala. Não temos material didático. Porque quando estamos na sala de aula vejo que só temos quadro, principalmente para crianças com dificuldades precisamos mais. O ensino é praticamente teórico o que dificulta a assimilação dos conteúdos em especial para matéria abstrata.”

No concernente às práticas pedagógicas, dos (n=34) formadores apenas treze (n=13) consideram que os formandos se mostram motivados em puderem demonstrar o conhecimento que assimilaram. Contudo, ainda há problemas na integração destes, pois, os metodólogos/a na sua maioria, consideram o período do estágio como licença disciplinar permutando-a com os estagiários, e estes assumem as turmas até ao final do estágio sem conversação didática com os metodólogos, situação que deixe os formandos sem saber se estão no bom caminho ou não. Em anexo as respostas dos entrevistados.

Entrevistado 24

“Nas práticas pedagógicas, os formandos têm bom desempenho. Eles gostam desta fase porque experimentam dar aulas, mas com assistência dos professores da turma.”

Entrevistado 25

“Faço uma avaliação positiva tendo em conta que em termo de regime no primeiro trimestre os formandos aprendem a planificar como os seus metodólogos e o supervisor. No segundo semestre já vão abraçar as turmas para aula.”

Entrevistado 6

“Bem felizmente já acompanhei vários anos, as práticas pedagógicas nas zonas urbanas e suburbanas, eu penso que a motivação é boa, os formandos estão motivados, por aquilo que constatei. Houve um ano que houve uma espécie de relutância por parte dos professores antigos, havia um mito que dizia que os alunos dos institutos vinham muito mal preparados, iam estragar as crianças, mas parecem que esse mito já acabou há confiança nos dois lá. Os formandos sentem um medo no começo, mas depois tornam-se dono da situação.”

Entrevistado 25

"Heee (...) em termos de motivação é positiva heee participam. Heee só que o que faz lá dentro da sala não é positivo porque maior parte deles quando chega a hora de apresentar o trabalho ou tomar as turmas apresentam dificuldades isto porque aquele que está lá como professor orientador também tem dificuldades mas ninguém corrige o outro. (...) se se alocasse professores de acordo com as competências que eles têm seria uma das saídas. Se se delegasse alguém como professor orientador metodólogo, aquele que de fato reúne competências para o efeito seria penso a melhor saída. Só para ver quando os formadores não vão para lá e chega o momento de os formandos tomar as turmas hee os professores empurram as turmas e vão fazer vida deles heeequer dizer para um alívio a presença do formando heee olha eu tenho criança doente heee olha eu tenho que levar pai hee uma serie de justificações só para se distanciar do formando. E os formandos entre a sua sorte."

Neste caso pode-se presumir que os instrutores e metodólogos não acompanham o trabalho das práticas pedagógicas. Deixando os formandos entregues a sua sorte. O resultado vai recair sobre as crianças – Vão gostar a sola do sapato todos os dias e não vão ganhar nada na escola. Qualidade do ensino/aprendizagem zero.

Em relação às dificuldades na abordagem da educação inclusiva, os inqueridos queixaram-se da falta de formação nesta área, que podia lhes facilitar o entendimento nesta área, pois na sua maioria, ainda não se beneficiaram das capacitações em métodos que visam enquadrar todos os alunos juntamente com aqueles que apresentam NEE. Em anexo a conversa:

Entrevistado 4

"Bom, a primeira dificuldade é essa exatamente de não ter formação eu como formador eu sei que se houve essa oportunidade de formação como formador seríamos enquadrados em varias áreas que acho eu que heee ... que há necessidade de atender é o caso de crianças com NEE, essa é uma áreas muito importante que nós como formadores se tivemos uma formação pelo menos teríamos um espaço para tratar deste assunto muito importante mas porque não temos essa formação é difícil você sentir-se formador como tal só nós conseguimos atender a formação partindo da formação do nível superior é o caso da UP que traz alguns conteúdos não aprofundados dessa parte de área de NEE, então eu se tivesse uma formação como formador me sentiria bem e comodo."

Entrevistado 29

"A grande dificuldade que tenho como formador é essa de não ter formação e com formandos com muitas lacunas na língua portuguesa."

Os problemas de falta de formação nas modalidades do ensino inclusivo e a escassez dos meios de ensino como é caso de máquina Braille, livros para áreas das NEE, que podia ajudar para as simulações dos temas transversais que o programa do instituto tem associado também ao fato de as fotocopiadoras andarem avariadas e/ou sem toner e sem papel para multiplicar os exemplares para os formandos lerem. Mas também tem um outro, porém a falta do poder de compra por parte dos formandos. A biblioteca do instituto possui algumas obras didáticas, mas nota-se a falta do hábito e gosto pela leitura.

Um formador queixou-se da falta de sistematização dos seminários de capacitação dos professores para a criação de bússolas de consulta. Uma fonte, considera o ensino moçambicano é praticamente teórico, o que dificulta a assimilação dos conteúdos e o aprimoramento dos conceitos aprendidos em especial para conteúdos abstratos.

Estes resultados fazem-nos deduzir que ainda não foi desenhado um plano exaustivo e com estratégias eficazes para o ensino inclusivo moçambicano.

4.9.4. DIMENSÃO: MÉTODOS DE ENSINO

Questionados sobre os critérios utilizados para avaliar as aprendizagens, dois (N=2) dos (N=34) formadores responderam que se guiam através dos métodos ativos - a elaboração conjunta e de trabalhos de pesquisas. Enquanto (n=5) adotam o sistema de colocar os alunos com problemas visuais e auditivos nas primeiras carteiras como forma de facilitar a aprendizagem destes alunos. Os restantes não responderam a perguntada colocada.

Entrevistado 2

"Heee... o mais frequente aqui é a participação do formando na aula, como eles se preparam para serem professores. Nós avaliamos os seminários, apresentações práticas das atividades para além de testes escritos."

Entrevistado 3

"Heee, na minha cadeira eu tenho para além das avaliações sumativas, temos... os três tipos de avaliação (...) nós também recorremos aos trabalhos relacionados com pesquisa, podem ser em grupo e individuais, temos também apresentação de seminário que de algum momento chamamos de defesas, onde os formandos vão fazer a pesquisa e vêm a sala de aula e apresentam os trabalhos nestes moldes."

Entrevistado 6

"Os critérios de avaliação são aqueles recomendados nos regulamentos. As ACS, ACPs as vezes trabalhos orais, mas por causa do tempo a maioria dos trabalhos são escritos."

Entrevistado 8

"Depende. Se é uma criança que tem problema de visão usamos mais a oralidade."

Questionados sobre as estratégias e instrumentos de avaliação que privilegiam na educação inclusiva, os formadores responderam nos sentidos moldes.

Entrevistado 23

"Não sou capaz de dar uma boa informação para questões de educação inclusiva."

Entrevistado 25

"As estratégias para avaliar as crianças com NEE bom é difícil porque não tenho formação bem pode levar aquelas crianças com problemas de audição e visão para ficar nas primeiras filas durante as aulas só assim é que ajudamos as crianças."

"Aqui avaliação depende de cada caso de NEE, mas no geral são tratados todos por igual."

Entrevistado 4

"Bom, essa parte (risos) de educação inclusiva heee posso não saber dar resposta porque não temos tratado com muita profundidade."

Para avaliar, a maioria dos inqueridos recorrem à avaliação formativa, sumativa, diagnóstica (ACS, ACP, testes orais e escritos, seminários reflexivos, relatórios de pesquisa, debates, trabalhos em grupo, portefólio, perguntas abertas e de escolha múltipla). Para outros afirmam que depende do tipo do aluno. Se é uma criança que tem problema de visão usa mais a oralidade.

Quanto a questão da avaliação individualizada, dizer que esta questão na maioria dos casos foi ignorada, os que tentaram responder alguns deles limitaram-se a dizer que a avaliação é igual para todos os alunos, tendo em conta antes de mais o próprio nome diz "avaliação individual." Mas existe aqueles olha esta avaliação na perspectiva das competências do aluno. Eis as intervenções dos formadores:

Entrevistado 30	“A avaliação dos alunos com NEE é feita da mesma maneira como é feita para os outros, avaliamos através das ACS, ACP.”
Entrevistado 7	“A avaliação dos formandos tem sido feita na perspectiva das competências heee pretende-se junto dos seus trabalhos ver como é que o formando aprimorou o conhecimento, qual é a evidência que mostra naquele tema aprendeu algo. Praticamente trabalho na abordagem por competência.”
Entrevistado 23	“Avaliação das crianças com NEE heee questões ligadas a inclusão não.”
Entrevistado13	“Avaliação dos alunos com NEE não posso dizer nada com já me referi.”
Entrevista 25	“Para avaliar estas crianças depende de cada caso”
Entrevista 29	“A individual também é feita olhando muito mais para as dificuldades individuais.”
Entrevista 10	“Esses que não ouvem heee conseguem ver e ler o que está escrito heee dou teste e fazem. Agora desses com problemas visuais, as vezes usam os óculos que os pais compram para eles, conseguem escrever alguma coisa heee conseguem enxergar alguma coisa, assim avalio, trabalhos orais, escritos heee assim avalio.”

Apesar destas respostas diversificadas nenhum formador explicitou a forma como trata os conteúdos relacionados com a avaliação para alunos com NEE. Mas do ponto de vista inclusivo sabe-se que, esta não é igual para todos, pois nem todos caminham juntos no mesmo ritmo, necessitando por parte do professor o conhecimento dos seus alunos para puder elaborar uma avaliação que corresponde as especificidades de cada aluno, se necessário pode até fazer duas, uma para os avançados e outra para os atrasados, para além das questões técnicas que devem vistas antes da realização, o tamanho da letra para os visuais, a digitação da prova no braille, a preparação antecipada com os alunos e em especial com aqueles que apresentam maiores dificuldades. Assim, pode concluir que as estratégias de avaliação das aprendizagens de crianças com NEE, continuam a obedecer os moldes tradicionais, com o objetivo de selecionar os melhores e os inatos.

Um outro aspeto tratado ainda nesta dimensão Educação inclusiva, está relacionada com os intercâmbios entre as escolas e professores para fortalecer os professores nas suas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, onde que responderam nos seguintes moldes:

Entrevistado 13	“Durante o período que me encontro nesta instituição não tenho informação, ainda não tomei parte nenhum intercâmbio.”
Entrevistado 24	“Sim tem havido. Sempre deslocam alguns colegas para interagir com outros colegas de outros institutos.”
Entrevistado 26	“Ainda não participei, mas costuma haver.”
Entrevistado 25	“Ainda não participei.”

Entrevista 24

“Intercâmbio heee sou novo nesta instituição ainda não participei.”

Na base destas respostas pode-se concluir que nas escolas ainda não existe a cultura das práticas colaborativas que tanto ajudam no desenvolvimento dos processos de inclusão escola.

Quanto a pergunta que dá conta sobre abordagem das questões da avaliação individual do aluno com vista à elaboração do Plano do estudo individual (PEI), os formadores argumentaram nos seguintes moldes:

Entrevistado 3

“Na minha opinião o ensino deve ser centrado nas duas línguas: a L1 que é uma língua materna moçambicana e a L2 que é uma língua oficial, só assim estaremos a incorporar toda a população moçambicana e vamos cada vez mais reduzir o índice do analfabetismo.”

Entrevistado 23

. “Bom heee avaliação individual heee para alunos com NEE não sei como fazer.”

Entrevistado 26

“O que eu gosto de fazer se posso falar com alguém e ele tem uma ideia na mente e não consegue formar uma frase, escrever então eu digo para falar se está bom pronto.”

Assim, nota-se que ainda prevalece as dificuldades no concernente à elaboração de um plano de estudo individual, o que compromete a inclusão de alunos com NEE, uma vez que estes precisam de um tratamento individualizado devido às suas particularidades e ritmos de aprendizagem.

4.9.5. DIMENSÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Nesta dimensão dos desafios e oportunidade para o crescimento do professor, os formadores colocaram vários problemas que de certa forma limitam a motivação e conseqüentemente o desenvolvimento da carreira. Eis as intervenções dos entrevistados:

Entrevistado 26

As políticas educativas têm muitos imitantes. Nos temos o nosso programa então precisamos de seguir o nosso programa, mas politicamente não.”

Entrevistado 28

“Heee eu acho heee primeiro para mim o próprio modelo de formação porque o estudante que fez a 12ª classe ou que tenha uma boa nota na 10 classe, esse está capacitado para fazer o curso, mas se olhamos pelo tempo de duração dos cursos de formação, estão acelerados e não permite que tenha uma formação sólida e quando volta para o terreno não tem acompanhamento ou supervisão porque as supervisões podem ajudar, isto limita a máquina educativa. Para minha não basta a formação é necessário o acampamento para ver se pode integrar-se na máquina educativa.”

Entrevistado 30

“Limitam a partir do momento em que temos obrigação de cumprir com o programa, heee a partir do momento que tenho que declarar no final do ano que cumpri 80% dessa maneira somos obrigados a correr para evitar apresentar o cumprimento de 30% e arranjar problemas. Nessa parte de NEE, nunca tivemos nenhuma formação se houvesse uma seleção de formadores para se especializar em cada área seria uma boa opção porque passaria a ser uma parte integrante da formação de professores primária.”

Entrevistado 5

“(…) o governo tem lutado muito para a Educação para Todos, de fato o que se verifica é que as crianças com NEE tem enquadramento porque heee agora (...) agora temos o instituto de Anchilo mas para mim não é suficiente porque há muitas crianças com NEE e é regional,

tinham que expandir salas anexa em cada distrito pelo menos havíamos de acolher todas crianças.”

Entrevistado 5

“ (...) limitam muito porque todo o trabalho precisa de motivação heee a motivação em termos profissionais é muito limitado por exemplo eu estou aqui a seis anos, como instituto há uma parte que diz que quem estiver a trabalhar num instituto de formação de professores pode se beneficiar como instrutor técnico profissional então estando a trabalhar como instrutor técnico profissional pode motivar a si mesmo para bons rendimentos, pois isso é uma questão de benefício, isso é difícil, a outra questão é falta de formação como acabei de me referir, nós tínhamos que ter uma formação de formadores isso podia nos garantir para além do conhecimento da área de formação de professores mas próprio individuo podia-se sentir motivado.”

Entrevistado 7

“Bom limitam a partir do momento em que há escasseis do material quer dizer as condições podem de fato limitar a carreira profissional de um formador. E a outra questão que eu devo ser sincero enquanto a esta parte das capacitações não ser uma parte sistemática um determinado formador pode pensar que o que esta a realizar está correto, mas porque não tem oportunidade de se capacitar, de se formar pode estar numa situação de estagnação, heee a falta de capacitações contribui bastante.”

Entrevistado 25

“Onde tem limitação é na parte de formadores, por exemplo eu não tenho formação em matéria de NEE, então se houvesse essa formação para os formadores assim como para os professores do ensino básico porque se houve um em cada escola para identificar estas crianças ia ajudar muito porque entendo que mesmos os pais têm limitações para atender essas crianças. Agora se fôssemos formadores com formação de Braille e língua de sinais.”

De acordo com o depoimento dos formadores, pode se entender que as políticas educativas se mostram lacunosas desde a elaboração do desenho curricular para formação de professores, tendo em conta que estamos na área da globalização do ensino, onde todos são intervenientes no processo docente educativo até a implementação do projeto educativo.

Nota-se também a desvalorização das línguas nacionais no processo do ensino/aprendizagem e longo tempo de espera para mudanças de carreira e promoções de professores, salários baixos e demorados. Com estes dados podemos concluir que os professores vivem um ambiente de tensão, de desvalorização, de desmotivação o que pode ou está a repercutir-se no trabalho que desenvolvem - franco desempenho e baixa qualidade. Em seguida apresentamos os dados da observação.

4.10. DESCRIÇÃO DOS DADOS DA OBSERVAÇÃO DE AULA

A observação é uma técnica de investigação que sustenta todas as outras uma vez que estabelece relação básica entre o sujeito que todas as outras uma vez que observa e o objeto que é observado. Trata-se do início do antenimento da realidade.

Observar significa ver in look. É um olhar estruturado que visa encontrar algo ou relações entre os comportamentos de vários participantes no exercício de uma atividade, neste caso no decurso de uma aula. Tem como objetivo verificar o que está sendo feito, como está sendo feito, quanto tempo demora, onde, como e quem o faz detetar as relações e emoções interpessoais identificar as intenções dos comportamentos espontâneos e ou dirigidos, com vista elaborar um juízo conclusivo do observado.

Para esta pesquisa usou-se a observação estruturada não participante para verificar o nível de emprego de estratégias que promovem e facilitem o tratamento diferenciado para inclusão de crianças com NEE, durante o decurso de aulas. A observação de aula abrangeu cinquenta (n=50) professores do primeiro ciclo, do ensino básico na disciplina de Português, nas províncias de Nampula, Tete e Gaza. Em anexo a lista das instituições que fizeram parte na observação:

Tabela nº 30 - Instituições das Escolas observadas

INSTITUIÇÃO	Frequência	%
Centro de Recurso de Educação -Nampula	17	34
Centro de Recurso de Educação Inclusiva - TETE	16	32
Centro de Recurso de Educação Inclusiva GAZA	17	34
TOTAL	50	100

Passamos em seguida a apresentação dos dados recolhidos por meio da observação, segundo as seguintes dimensões de análise:

- A. Conteúdos
- B. Objetivos
- C. Estratégias
- D. Atividades
- E. Materiais e recursos didáticos
- F. Avaliação

4.10.1. SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS

A seleção dos conteúdos para uma aula inclusiva é uma das dimensões que consideramos importantes, tendo em conta que podem existir alunos avançados e atrasados, desse modo a que pensar e planificar matéria para cada nível. Apesar de o programa de ensino não orientar para casos excepcionais, os professores tomaram iniciativa em definir conteúdos para alunos que se mostram com muitas dificuldades. Todavia há um número considerado de professores que não optaram em elaborar

conteúdos para alunos atrasados. Como mostra a tabela em anexo, dos (n=50) formadores observados apenas (n=38) tinham conteúdos claros e os restantes (n=12) lamentavelmente os conteúdos não estavam claros.

Tabela nº 31 - Conteúdos

Seleção dos Conteúdos	Frequência	%
Conteúdos claros	38	76
Conteúdos não claros	12	24
Total	50	100

4.10.1.1. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS

Os objetivos orientam o professor na escolha do conteúdo da aula, nas estratégias de ensino e no processo de avaliação. Os objetivos indicam o que o aluno deverá fazer mediante o seu desempenho e enfatizam a modificação do comportamento do aluno em relação ao conhecimento, procedimentos e atitudes. O objetivo de uma aula deve indicar claramente o que é esperado do aluno. Quais mudanças se esperam que aconteçam a partir da aula? O que, exatamente, o aluno poderá aprender? Um objetivo da aula deve indicar um comportamento passível de ser avaliado. Dos (n=34) professores observados (n=44) mostraram o seu domínio na definição dos objetivos com um resultado correspondente a 88 % de objetivos claros. Mas (n=6) lamentavelmente professores precisam de serem capacitados nesta matéria de definição de objetivos observáveis, como ilustra a tabela.

Tabela nº 32 - Objetivos

Definição de Objetivos	Frequência	%
Objetivos claros	44	88
Objetivos não claros	6	12
Total	50	100

4.10.1.2. ESTRATÉGIAS DE ENSINO

A escolha das estratégias é um dos pilares na preparação de uma aula, sem a qual podemos sair fora da faixa de rodagem. As estratégias de ensino orientam o professor como deve organizar o seu pensamento para dirigir e alcançar os objetivos da aula, que significa fazer o aluno construir o seu conhecimento. O uso de estratégias e procedimentos de ensino devem considerar que o modo pelo

qual o aluno aprende não é um ato isolado, nem escolhido ao acaso pelo professor. Uma aula com boas estratégias promove a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo da aula, a aprendizagem, seja alcançado. Em síntese, a finalidade das estratégias é facilitar a aprendizagem. O que é ao contrário na tabela abaixo onde dos (n=50) professores observados apenas (n=31) tiveram resultados aceitável, correspondente a 62% e os restantes (n=19) com o uso aceitável parcialmente, com mostra a tabela abaixo.

Tabela nº 33 - Estratégias de ensino

Escolha de estratégias de ensino	Frequência	%
Uso aceitável	31	62
Uso aceitável parcialmente	19	38
Total	50	100

4.10.1.2.1. ATIVIDADES

A definição de atividades de aprendizagem implica a escolha das formas, a seu ver, mais produtivas para a aprendizagem dos alunos, projetadas para atingir os objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos. As atividades de aprendizagem podem tanto se “centrar no aluno” como “no professor”, mas devem ser desenvolvidas primordialmente para engajar e motivar os alunos, além de proporcionar desafios e estabelecer um dado ritmo.

A aprendizagem das crianças está relacionada com as capacidades cognitivas, bem como as estratégias de aprendizagem adotadas que incluem a personalização, memorização, atenção, processamento da informação e metacognição. Para tal, o professor deve sugerir atividades práticas para que ocorra construção, colaboração entre colegas, registros e divulgação dos novos conhecimentos; ou exploratórias que contemplem a interação, estimulem a comunicação e a troca de ideias e descobertas. Dos (n=34) professores observados (n=33) planejaram exercícios claros correspondente a 66% e os restantes (n=17) professores os resultados, infelizmente, os exercícios não estavam claros, em anexo a tabela ilustrativa.

Tabela nº 34 - Atividades

Planificação dos exercícios	Frequência	%
Exercícios claros	33	66
Exercícios não claros	17	34
Total	50	100

4.10.1.2.2. MATERIAL E RECURSOS DIDÁTICOS

Algumas pessoas confundem recursos com materiais. Os materiais podem ser: tesoura, cartolina, cola, computador, etc. Recursos são ferramentas didáticas que ajudam o professor a ensinar melhor, que enriquecem a planificação de uma aula ou atividade. São recursos, portanto: as estratégias de leitura, uso de áudios, ou vídeos, jogos (incluindo os virtuais), simulações, mediante uma determinada dinâmica etc., jornais, livros, revistas, CDs, CD-ROM, sites etc., podem fazer parte de um e de outro, dependendo do enfoque. Para realidade observada, os professores ainda se mostram reservados ao uso de recursos didáticos alegando que não se dispõem deles, mas ao redor é possível apanhar sem percorrer distâncias e/ou pagar algum valor monetário. Apenas falte-lhes a criatividade, como mostra a tabela em anexo.

Tabela nº 35 - Material e Recursos didáticos

Seleção dos Material didático	Frequência	%	OBS.
Tem material didático	15	30	Sem contar com o livro do aluno e quadro
Não tem material didático	35	70	
Uso aceitável do material e recursos didáticos	12	80	
Uso deficitário do material didático	3	20	
Total	15	100	

4.10.1.2.3. AVALIAÇÃO

Avaliar numa perspectiva formativa implica estar atento à construção de conhecimentos conceituais, comportamentais e atitudes das crianças. São vários os momentos em que as crianças podem ser avaliadas: quando emitem suas opiniões, realizam as tarefas, os registros ou discutem os resultados com os colegas. Não se trata aqui de provas e outras medições, mas de procedimentos que o professor pode se valer de forma que os alunos tenham oportunidade de “mostrar” o quê e como aprenderam. É importante que o desempenho dos alunos seja considerado com a finalidade de se planificar as próximas ações, as próximas aulas e as atividades seguintes. As avaliações mais importantes são as que orientam o ensino, integradas ao processo de aprendizagem.

De um universo de (n=50) professores observados apenas 26 tinham perguntas claras correspondentes a 52% e os restantes (n=24) as perguntas não facilitaram.

Tabela nº 36 - Avaliação

Avaliação	Frequência	%
Perguntas claras	26	52
Perguntas não claras	24	48
Total	50	100

A seguir apresentamos o capítulo de análise e discussão de dados.

CAPÍTULO V ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A análise e interpretação de dados empíricos é um dos procedimentos finais de uma pesquisa. Trata-se do cruzamento dos dados quantitativos e qualitativos, provenientes de diferentes instrumentos de recolha de dados, na qual serão interpretados por meio de um quadro teórico, visando responder ao problema e aos objetivos do estudo. É uma etapa fundamental para a compreensão do fenómeno em estudo.

Na opinião de Morgado (2012, p.113) “é a partir da análise e interpretação dos dados que o investigador/a extrai conclusões e divulga os resultados”. Bardin (1977) sustenta que após a recolha de dados o investigador/a deve propor inferências e efetuar interpretação em consonância com os objetivos definidos ou relativos a novas descobertas. Os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos. Para Bogdan e Biklen (1994, p.205) a análise tem como objetivo desenvolver a compreensão que o investigador/a tem dos seus materiais, consentindo a sua apresentação aos outros sobre aquilo que encontrou.

5.1. INTERPRETAÇÃO DE DADOS EM RESPOSTA AO PROBLEMA E AOS OBJETIVOS DO ESTUDO

Com o objetivo de responder ao problema e aos objetivos da pesquisa, segue-se a fase da interpretação dos dados empíricos, que serão articulados com o quadro teórico previamente definido neste estudo. A interpretação será feita na base da triangulação de dados: a problemática do estudo, que inclui o problema e os objetivos definidos; o enquadramento teórico e os resultados da pesquisa.

A análise inseriu-se na verificação do modo como os professores do ensino básico percecionam a avaliação das aprendizagens das crianças com NEE, ao longo das práticas pedagógicas em Moçambique. Foi esta problemática que constituiu o cerne da investigação, na qual foi inevitável verificar:

- (1) como é que as políticas educativas abordam a avaliação das aprendizagens das crianças com NEE no ensino básico?
- (2) como é que os professores do ensino básico percecionam a avaliação das aprendizagens das crianças com NEE enquanto meio ou não de promoção de inclusão escolar?
- (3) de que forma é feita a avaliação das aprendizagens das crianças com NEE no ensino básico?

(4) que desafios e oportunidades as políticas educativas colocam aos professores na sua profissionalidade docente?

Com base nestes questionamentos formulamos os objetivos da pesquisa, que constituíram o guia de orientação para o alcance dos objetivos da investigação. Assim, a análise obedecerá os seguintes objetivos:

- a. Analisar como é que os principais documentos normativos abordam as questões da avaliação das aprendizagens das crianças com NEE no ensino básico.
- b. Identificar as perceções dos professores do ensino básico sobre a avaliação das aprendizagens das crianças com NEE enquanto meio não ou promoção de inclusão escolar.
- c. Analisar o modo como são avaliadas as aprendizagens das crianças com NEE no 1º ciclo do ensino básico.
- d. Identificar os desafios e oportunidades que as políticas educativas colocam aos professores do ensino básico na sua profissionalidade docente.

1. Analisar como é que os principais documentos normativos abordam as questões da avaliação das aprendizagens das crianças com NEE no ensino básico.

A formação de professores tem constituído tema de intensas e inúmeras ações, mobilizando órgãos oficiais, instituições formadoras e pesquisadores. Neste sentido, Terrazzan (2005) considera oportuna a definição mais clara sobre o que realmente pode ser a linha de pesquisas focada na formação de professores. Surge então a seguinte questão: que formação seria necessária para atender todas as demandas?

Em jeito de resposta Brasil (2015) dá um pontapé de saída, afirmando que é preciso oferecer ao futuro professor, de maneira mais sólida e aprofundada, as bases teóricas do conhecimento, possibilitando-lhe apropriar-se e transformar conceitos diversos de conteúdos e áreas de estudos em conhecimento pedagógico. Além disso, deve ser propiciado a ele o domínio do conhecimento acumulado e articulado – para que possa aplicá-lo nas práticas e vivências diárias, utilizando as práticas como componentes curriculares previstas nas diretrizes para a formação de professores.

Constituição da Republica de Moçambique

(20 de junho de 1975 - artigo 15; 2 de novembro de 1990 – artigo 52; 16 de novembro de 2004 – artigo - 88).

Desde a proclamação da Independência Nacional em 1975, vigora o princípio constitucional que coloca a educação como um direito fundamental de cada cidadão. Este preceito, está traduzido

nas políticas educativas, onde a educação é considerada um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social e económica. É nesta linha que o ensino básico desempenha um papel importante no processo da socialização das crianças, na aquisição de conhecimentos, habilidades e valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade. Está afirmação é também fundamentada por Seepe (1994), para que “as crianças de amanhã devem não só estar preparadas ao mundo em mudança, mas também devem preparar-se para criar novas mudanças em benefício da humanidade”.

Lei 4/83 de 23 de março; Lei 6/92 de 6 de maio; ambas do Sistema Nacional de Educação.

Com vista a acomodar os princípios constitucionais, o Ministério de Educação publicou a Lei 6/92 de 6 de maio do Sistema Nacional de Educação (SNE), no seu artigo 29, que define o Ensino Especial como sendo “a educação de crianças e jovens com deficiência física e mentais ou de difícil enquadramento social que se **realiza de princípio através de classes especiais dentro das escolas regulares**”. Enquanto a Lei 4/83 de 23 de março do SNE, que no seu artigo 18, define Ensino Especial como sendo “a educação de crianças e jovens com deficiência física e mentais ou de difícil enquadramento social que se **realiza em escolas especiais**”. A nova lei traz uma novidade. Ao invés de o ensino especial continuar nas escolas regulares volta para as instituições do ensino especial como acontecia desde a criação deste tipo de ensino em Moçambique em 1975. Percebe-se também nesta nova Lei que foi reajustada para permitir adequar o ensino às condições sociais e económicas do país. Na medida em que tinha como objetivo “proporcional uma formação que permitisse a integração das crianças e jovens na sociedade e na vida laboral”, o que não acontecia anteriormente. Os pais prefeririam esconder seus filhos com deficiências dentro das suas residências. Portugal a prova através da Portaria nº 1103/97 de 3 de novembro, a Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – que estabelece que a educação especial deve organizar preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, podendo também processar-se em instituições específicas, quando assim o exigir o tipo e o grau de deficiência do aluno.

A outra leitura que se pode tirar por parte do documento Ministerial de 1992 é que houve uma espécie de manifestação de interesse em integrar crianças com NEE nas escolas regulares, mas que depois fracassou. As razões que ditaram o recuo podem-se presumir que seja talvez a guerra que devastou o país, no período de dezasseis anos e que as escolas do ensino básico nessa altura, não estavam em condições de receber e integrar crianças com NEE, uma vez que o país estava em

chamas. Lembrando que está lei criada e entrou em vigor antes da assinatura do Acordo Geral de Paz, em 4 de outubro de 1992.

Mas também, o Ministério de Educação ao tomar esta decisão que se pode considerar drástica na medida em o país só tinha três escolas especiais a nível nacional – a escola especial nº1 vocacionada para atender crianças com problemas de surdez; escola especial nº 2 preparada para crianças com problemas mentais, todas na cidade de Maputo e a escola especial nº 3 especializada para crianças com deficiência visual, situada na província de Sofala, como já fizemos menção no terceiro capítulo deste trabalho. Portanto, ao incumbir a educação das crianças com NEE para as escolas especiais equivale dizer fiquem sem direito à educação. Lesando desta maneira os Direitos Humanos, no seu artigo 26 que diz “Toda a pessoa tem direito à educação. “A educação deve visar a plena expansão da personalidade e ao reforço dos direitos do homem.” E aos princípios da Declaração de Salamanca “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem (...)”.

Em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE, a lei não especifica nem adianta qualquer orientação.

REFORMA CURRICULAR NO ENSINO BÁSICO 2004

Em 2004, o Ministério de Educação introduziu o novo currículo do ensino básico com objetivo de tornar o ensino mais relevante e responder as demandas impostas pelas conjunturas socioculturais, económicas e políticas. Um ensino que pudesse formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da família, da comunidade e da sociedade. Em conta partida a realidade mostrou-se diferente.

Revisão do Currículo do Ensino Básico, (SACMEO, 2007; INDE, 2010)

As políticas de ensino e de formação de professores são cada vez mais encaradas como um “bem global” que fomentam a colaboração entre os países e adoção de medidas políticas com base em elementos concretos, (Caena, 2014).

Volvido mais de dez anos da implementação do currículo do ensino básico, os resultados da avaliação no âmbito do SACMEO (2007) e da avaliação da implementação dos programas do 1º e 2º ciclo do ensino básico INDE (2010) revelaram que grande parte de alunos do ensino primário termina o 1º ciclo sem saber ler e escrever. O que dá entender que as políticas educativas do país têm lacunas que precisam ser revistas e reajustadas de modo a favorecerem à missão e o papel da escola atual.

De acordo com Dias (2016, p.11) um dos maiores desafios educacionais tem sido a “criação de currículos que sejam adequados a países com muita diversidade cultural e desigualdades

socioeconómicas”. Para a autora, um dos maiores desafios educacionais para os “Estados africanos é desenvolver currículos que atendam às necessidades de uma população diversificada e heterogénea, em países pobres” (Ibid., p.11). Estes países, no “período pós-colonial, democratizaram e massificaram a educação, na tentativa de aumentar o acesso à educação para todos” (Ibid. p.11).

Dia (Ibid. p.17) defende que os estudos curriculares devem contribuir para a elevação da qualidade da educação, por meio da introdução de inovações e mudanças curriculares pois para a autora a melhoria da qualidade do ensino terá repercussões muito positivas no crescimento económico e na redução da pobreza nos países africanos.

Viñao (2001, 2002) para uma reforma ter êxito, é necessário conquistar os professores para as mudanças que se querem introduzir e desenvolver um trabalho continuado com eles. (Hargreaves, 1998) sugere que é necessário ter em conta as culturas docentes no interior da cultura escolar e as formas gerais que estas culturas docentes apresentam, pois, os professores desempenham um papel fulcral na escola.

<p style="text-align: center;">Plano Estratégico de Educação (PEE) 1999 – 2003; 2006 – 2010/11; 2012/2016</p>
--

O Plano Estratégico de Educação (1999 – 2003; 2006/2010/11 na área do Ensino Especial tinha como objetivo “promover o direito de todas as crianças à educação básica, incluindo aquelas que apresentam dificuldades de aprender ou que sejam portadoras de necessidades educativas”. Para alcançar este objetivo o Ministério de educação traçou como estratégias de implantação a melhoria dos serviços prestados as crianças com NEE baseada no princípio de inclusão com sucesso, quer dizer integra-las na rede do ensino regular. Lembrando que a Lei 4/83 recomendava que as crianças com NEE devia estar no Escolas Especiais. Para materialização do princípio de inclusão com sucesso, o Ministério de Educação, definiu como estratégia formar professores, reforçar a gestão das escolas e a ligação sólida com as comunidades. No mesmo âmbito de inclusão com sucesso foi lançado o programa “Escolas Inclusivas “em 1998, como já fizemos menção nos capítulos anteriores deste estudo.

O Plano Estratégico de Educação 2012/2016, o Ministério de Educação volta a afirmar a necessidades de as crianças com NEE estudarem juntas com as outras no ensino regular, ao invés de serem segredas e separadas e discriminadas, o objetivo de assegurar que todas as crianças tenham oportunidade de concluir uma educação básica de sete classes com qualidade.

Mas este esforço do Ministério de Educação não foi acompanhado pelas políticas de formação de professores de qualidade, senão vejamos:

Em 1992 a procura de professores aumentou rapidamente, particularmente no ensino básico. A média de exigência anual de novos professores para este nível era de dez mil professores, (PEE, 2006 – 2010/11). Embora esforços tenham sido feitos para aumentar o número de professores qualificados, a expansão ainda era baseada no recrutamento de professores sem formação psicopedagógica. Os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) formavam nessa altura professores de 7^a+ 3 anos, com uma média de graduados anual equivalente a vinte professores. E os Institutos de Magistério Primário, com ingresso de 10+ 2 anos, graduavam por ano cerca de três mil professores por anos, na sua maioria de instituições privadas, (PEE, 2006 – 2010/11).

Com as péssimas condições que o emprego de educação oferece para os professores em Moçambique, muitos professores, associado o crescimento económico que criou novas oportunidades neste período (PEE, 2006 – 2010/11), muitos professores optaram em deixar a educação por empregos melhor remunerados, agravando desta maneira a situação de crise de professores. O número de professores por recrutar está aquém das necessidades do país para garantir os salários e outros serviços escolares. Consequentemente o rácio professor aluno aumentou consideravelmente de 62/1 em 1999 para 74/1 em 2005 no ensino primário. Enquanto o rácio aluno sala aumentou de 83/1 para 90/1 em 2005, (PEE, 2006 – 2010/11). Com forma de minimizar a situação de falta de recursos, adotou-se o sistema de três turnos que se traduz na redução das horas de lecionação efetiva que os professores podem dar e têm efeitos adversos no desempenho dos alunos. Não se podia falar de qualidade de ensino nestas circunstâncias muito menos olhar para as particularidades das crianças e seus ritmos de aprendizagem. A realidade noutros países que apostam na educação é bem diferente, como por exemplo em Portugal o número de alunos por turma não atinge 30 no ensino básico, como esclarece o artigo 19 do despacho normativo n° 7/2015, no seu ponto quatro:

“As turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições.”

Em 2005, a qualidade de ensino foi ainda uma grande preocupação para as autoridades da educação e muito em particular para a sociedade. A educação é a chave para uma vida melhor para todas as crianças e a base de toda sociedade robusta – entretanto, ainda existem grande número de

crianças excluídas no processo escolar. Para realizar todos os nossos objetivos de desenvolvimento, é necessário que todas as crianças estejam na escola e aprendendo.

**Baixa Qualidade de Ensino e Carências em Moçambique. De quem é a
responsabilidade?**

A política educativa de Moçambique define a educação básica como um direito universal. Em 1998, o Ministério de Educação assumiu, com o apoio da UNESCO, o Projeto das Escolas Inclusivas para combater a exclusão e promover a escolaridade para todas as crianças.

Apesar do incremento da UNESCO Ainda é frequente encontrar escolas que não existe nenhum profissional preparado para trabalhar com alunos com NEE, para além de existir dentro de algumas escolas, casos de NEE, mas que não tenham sido identificadas, nem pelo professor que é o principal e o mais importante administrador do processo de ensino/aprendizagem numa sala de aula, no entanto segundo o regulamento geral do ensino básico, artigo 42 no seu ponto quatro recomenda a triagem das crianças especiais logo no ato da formação de turmas, RGEB, (2008) e o Decreto -Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, no seu artigo 6º ponto 5, do governo Português refere que “a avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo conselho pedagógico da escola ou do agrupamento de escolar”.

Professores bem formados e motivados são essenciais para o ensino de qualidade. Existe uma variedade de programas para a formação inicial, com administração separada, deferentes níveis de entrada, diferentes durações e varias modalidade. A maior preocupação reside nas implicações óbvias de uma tal diversidade em termos de qualidade, eficiência e custo. Segundo Ingvarson e Rowe (2007), a capacidade da profissão docente para definir, avaliar e certificar um ensino de alta qualidade é fundamental não só para a aprendizagem dos alunos, mas também para a valorização da profissão através da estipulação de salários competitivos ou da criação de percursos profissionais atrativos.

Estes modelos de formação de professores na sua maioria produzem professores de franca qualidade, aliás Pacheco (2015) considera que qualidade, eficiência e prestação de contas são termos que alteram por completo as políticas e práticas de formação de professores Associado também às escassezes de matérias didáticos e ausência de apoio pedagógico. Transformando as aulas em um autentico estudos bíblicos, valendo-se pelo método didático centrado no professor, que enfatiza a repetição e a memorização, mas do que em abordagens centradas no aluno que encorajam o

pensamento criador e o ensino baseado em capacidades. Como é fácil a tirar as culpas, o professor é o malvisto nesta situação. Mas a educação é sobretudo a responsabilidade do Estado, tendo em conta que a educação é um bem público que gera importantes benefícios não somente para a pessoa na sua singularidade, mas também para os processos de desenvolvimento de uma noção sã e sustentável social, política economicamente.

Darling-Hammond (2008) sustenta que a qualidade do ensino surge associada a um bom ensino no sentido de fazer com que os alunos aprendam, em função das exigências da disciplina, dos objetivos pedagógicos e das necessidades dos alunos num determinado contexto:

“A qualidade do ensino é, em parte, uma função da qualidade do professor – conhecimento, destrezas e disposições do professor – mas é também fortemente influenciada pelo contexto de ensino. (...) Um professor “de qualidade” pode não ser capaz de proporcionar um ensino de qualidade num contexto onde se verifica um desfasamento entre as exigências da situação e o seu conhecimento ou destrezas (...) Por exemplo, um professor preparado para ensinar alunos do ensino secundário pode não ser capaz de ensinar alunos mais novos; um professor que é capaz de ensinar alunos com elevadas destrezas e competências pode não ser capaz de ensinar alunos que têm dificuldades ou que não dispõem em casa dos recursos que o professor está habituado a assumir que existem” (*Ibid.*, p. 4).

O autor ressalta ainda um outro aspeto da qualidade do ensino: as condições em que ele se realiza. Se um professor de qualidade não possuir materiais curriculares relevantes, equipamentos, uma razoável dimensão das turmas e oportunidades para planificar com outros colegas, etc., a qualidade do ensino pode ser menor, apesar de a qualidade do professor ser elevada. Como refere ainda a autora, “Muitas das condições do ensino estão fora do controle dos professores e dependem dos sistemas político e administrativo em que eles trabalham” (*Ibid.*, p.5). E, mais a qualidade dos professores pode aumentar a probabilidade de um ensino de qualidade, mas não o garante por si só, acrescenta:

“As iniciativas para desenvolver um ensino de qualidade devem ter em consideração não só o modo de identificar, recompensar e utilizar as destrezas e competências dos professores, mas também o modo como se podem desenvolver contextos de ensino que permitam aos professores realizar boas práticas. (...) Assim, as políticas que constroem os contextos de ensino devem ser ponderadas a par das qualidades e papéis dos professores” (*Ibid.*, p.5).

Os professores não estão preparados para lidarem com alguns dos desafios que o sistema escolar lhes coloca, tais como a realidade de ensino em turmas mistas (turmas com alunos de classes diferentes); o ensino em turmas numerosas e sem materiais didáticos, um ensino com turmas ao ar livre), com alunos de famílias bastante carenciadas. Como isso não bastasse um ensino com professores com baixo moral, traduzidos em salários baixos muitas vezes com meses de atraso e sem habitação condigna e também um ensino com uma diversidade de alunos. Daí que Lawes (2014) argumenta que novas orientações são precisas na formação de professores, tornando-se imprescindível

integrar quer académicos, que abordam as práticas escolares, quer professores, que integram nas suas práticas as abordagens teóricas. E sugerem uma ampla discussão internacional com o mapeamento dos problemas que existem em função das políticas transnacionais. Abundar o ensino e dar prioridade a outras atividades que garantam o seu bem-estar é o que lhes resta. Mas como a educação é o maior empregador e para conseguir um emprego nos dias de hoje não nada fácil os professores vão contraindo depressões e angústias.

A implementação da inclusão escolar em qualquer sociedade é complexa e exige competências e habilidades adicionais dos professores para lidar com diferentes habilidades físicas e cognitivas dos seus alunos. Uma educação inclusiva requer um ensino/aprendizagem centrado no aluno. Ao mesmo tempo, que é necessário uma atenção especial às características físicas da própria infraestrutura da escola, com vista a promover uma melhor participação dos alunos com NEE nas escolas regulares, bem como promover uma melhor integração da abordagem da educação inclusiva para a diversidade nas políticas e regulamentos que orientam a gestão da escola e na formação de professores para os subsistemas e níveis de ensino.

Os dados empíricos revelam que os professores têm um desconhecimento total da legislação que rege o ensino inclusivo quer nacional quer das várias convenções internacionais em que Moçambique é signatário, como fizemos menção nesta discussão. Se consideramos que a legislação normativa é o princípio básico para compreender a necessidade da inclusão escolar e os professores estão fora desta gramática, isso só, já é um sinal da falência.

<p style="text-align: center;">Avaliação das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais Regulamento Geral do Ensino Básico (RGEB) de 14 de Maio de 2008</p>
--

A questão da avaliação das aprendizagens para alunos com NEE, nos documentos reguladores da educação em Moçambique, (Lei 6/92; Lei 4/83; PCEB, 2003; RGEB, 2008; PEE, 2006 – 2010/11; 2012/16) é tratada numa forma muito genérica, mas com uma tendência para especificidades em alguns casos muito particulares como é de alunos com problemas visuais, artigo 74, ponto 4 do RGEB, (2008). Nesta situação, o professor é recomendado para elaborar testes escritos em sistema Braille, sabendo de antemão que este professor nunca teve na sua vida profissional uma formação em Braille e muito menos uma capacitação que lhe habilitasse de algumas noções básicas para trabalhar com o sistema braille. O mais triste ainda é que as escolas do ensino básico não se dispõem de máquinas Braille. Mas o artigo 42 RGEB, no seu ponto quatro observa que as turmas especiais devem ser atendidas com professores formados ou pelo menos com uma capacitação nas áreas em que atuam

com crianças com NEE. Neste momento o país conta apenas com três Centros Regionais de Recursos de Educação Inclusiva, que entraram em funcionamento muito recentemente. Todavia o universo das NEE não se resume apenas em alunos com problemas visuais, mesmo estes casos não são todos que precisam da máquina Braille. Havendo necessidade de orientar, para servir de bússola para os professores. Uma situação que deixa os professores com muitas limitações quando se pensa em avaliação em turmas “ditas inclusivas”. O artigo 20 do decreto – Lei nº 3/2008, do governo Português recomenda adequações no processo de avaliação que consistem na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

Um outro aspeto digno de realce é o fato de se saber que tanto o professor quanto o aluno, em primeiro lugar não têm este meio de ensino “maquina Braille”, mas também ninguém sabe utilizar. Entretanto está regulamentado para autodefesa do Estado, ou caça brusca.

O Regulamento Geral do Ensino Básico (2008, p. 56/57), no seu artigo 58 define a avaliação como “uma componente da prática educativa, que permite uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas retroalimentam o processo de ensino/aprendizagem promovendo assim, a qualidade da educação”. O artigo 60 do mesmo documento destaca os objetivos da avaliação, que apenas vamos mencionas apenas as alíneas b) apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso, permitindo o reajuste curricular da escola e de turma, (...); e c) contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões (...). Estes objetivos são orientados pelos princípios que pautam pela a) consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências adquiridas, através da utilização de métodos e instrumentos de avaliação diversificados, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem; b) dá primazia a avaliação formativa, ao valorizar os processos de autoavaliação regulada, e sua articulação com os momentos de avaliação; pela c) valorização da evolução do aluno, ao longo de cada ciclo; e) diversificação dos intervenientes no processo de avaliação, artigo 61 (Ibid.,/).

Tratando-se de um assunto novo “avaliação de alunos com NEE”, e numa situação em que os professores nunca tiveram nenhum preparo para gerir alunos com NEE, seria pertinente que o legislador previsse as estratégias de avaliação para auxiliar professores na gestão da inclusão não como ferramentas para serem seguidas de forma regidas, mas de consulta e/ou inspiração. Tal como concedeu o Júri Nacionais de Exames (JNE, 2018), do governo Português, ao tornar público as

condições especiais para a realização de provas e exames para alunos com diferentes tipos de necessidades educativas especiais, reforçando o Decreto-Lei nº 3/2008

No artigo 85 ponto 5 do RGEB (2008) o legislador prevê a progressão no ciclo, onde estabelece que o aluno não deve ser retido mais de uma vez no mesmo ciclo excetuando alunos com NEE de ordem sensorial, motora ou mental; com perturbações de fala e de linguagem, com perturbações graves da personalidade ou do comportamento; com graves problemas de saúde e não havendo na região instituições vocacionadas de educação especial.

A realidade mostra que alunos com ou sem NEE terminam o 1º ciclo do ensino primário sem saber ler nem escrever, como fizemos menção nesta discussão. Mas para o ensino Português, este assunto é tratado de forma diferente, alias nós nem se quer falamos de adaptações curriculares nas práticas pedagógicas. O Decreto-lei nº3/2008, ponto 2, define que “os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respetivo programa educativo individual.

Se de fato se cumprisse com o que está regulamentado não haveria problema na avaliação deste grupo de alunos ou mesmo na generalidade do todo o processo de recolha de informação do progresso escolar dos alunos. Mas este problema não inicia da avaliação como vimos anteriormente, quer dizer, ela tem origem na forma como os professores são preparados para serem gestores de todo um processo de ensino/aprendizagem. Aliás, os dados das entrevistas assim com dos questionários revelaram que há um desconhecimento total da legislação normativa alusiva ao ensino inclusivo, quer nacional, quer das várias convenções internacionais em quem Moçambique é signatário, por parte dos formadores dos institutos de formação de professores e dos professores em exercícios nas escolas do ensino básico. A chave do sucesso para a implementação dos propósitos de qualquer programa está nas mãos do professor formado competentemente, porque segundo (Engestrom, 1999), o ato do ensino é cada vez mais concebido como um resultado de negociações: as competências dos professores desenvolvem-se e são organizadas através da interação com os vários intervenientes e contextos educativos, o que implica um intercâmbio entre as estruturas institucionais, processos, relacionamentos e ferramentas de ensino em situações específicas. A Comissão Europeia (2013) defende que os professores precisam de competências que lhes permitam adaptarem-se e inovarem constantemente. Isso inclui uma atitude crítica e fundamentada para dar resposta aos objetivos de

resultados dos alunos, a procura de novas evidências dentro e fora da sala de aula e um diálogo profissional que lhes permita aperfeiçoarem as suas próprias práticas.

PLANO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO, 2003

O Plano curricular do Ensino Básico, (PCEB, 2003), no capítulo referente ao sistema de avaliação, no seu ponto oito, apesar de reconhecer a necessidade da inserção de alunos com NEE, no sistema regular de ensino não estabelece quaisquer estratégias para avaliação de alunos com NEE, remetendo aos professores para a Lei do Sistema nacional de educação que também não especifica como devem ser tratados casos de crianças com NEE na avaliação.

A avaliação das Necessidades Educativas Especiais das crianças e jovens que frequentam as estruturas regulares de ensino é um processo de grande complexidade que envolve diferentes dimensões, não se devendo centrar exclusivamente nos problemas dos alunos, como também em todos os fatores que lhe são extrínsecos e que podem constituir a causa primeira das suas dificuldades.

Os instrumentos normativos do sistema educativo moçambicano não orientam de forma clara ao professor como deve proceder no caso da avaliação de alunos com NEE, lembrando que estes professores não tiveram a sorte de se beneficiar de uma formação psicopedagógica e mesmo aqueles que passaram de um instituto de formação, os conteúdos alusivos à educação de crianças com NEE foram tratados numa forma muito superficial e, em alguns casos quase que não foram mexidos se considerarmos que este capítulo é a última matéria a ser tratada no final do semestre e não só, também pelo fato de os formadores não se sentirem confortados quando se trata de lidar com abordagem inclusiva, deixando os sem formados também entregues a sua sorte.

Para melhorar os serviços oferecidos às crianças com NEE e garantir o sucesso da inclusão vai exigir por parte do governo a segurar e apostar na formação inicial e em exercício dos professores, de modo a garantir o cumprimento das exigências de alunos especiais no ensino. Apesar de o ensino ostentar grandes custos quer na área de recursos humanos qualificados, quer também na construção e equipamento de infraestruturas seguras, o ensino inclusivo tem largos benefícios para um país que deseja libertar seu povo das enfermidades do analfabetismo, com defende Pacheco de Amorim “o grau de instrução de um povo depende basicamente dos recursos e prioridades do Estado – não da riqueza do Nação”, como também explica o Aquilino Ribeiro (1927), a base do progresso consiste na educação do povo, mas Emílio da Costa considera que a alfabetização é um “caminho-de-ferro”, Mónica (1977, p.2).

Vai também exigir esforços de preparação dos pais e das comunidades para as mudanças que possam acompanhar a inclusão, nas suas escolas, bem como o desenvolvimento de estratégias de ensino e materiais apropriados para o uso em salas de aula inclusivas. A divulgação dos documentos reguladores ligados ao ensino inclusivo mostra-se pertinente como forma de preparar os professores nesta nova era de inclusão escolar.

A melhoria da qualidade da oferta de ensino inclusivo prende-se com as condições de docência (rácio/alunos por turma; qualificação pedagógica dos docentes; acesso a materiais pedagógicos e tempo de instrução direta, onde (Caena, 2014) a pela a necessidade de definir o que é preciso para ser e agir como um “bom” professor, capaz de formar “bons” cidadãos do mundo. Na mesma esteira a comunicação da “Comissão Repensar a educação”, sublinha a importância de se definirem e implementarem quadros que garantam práticas de ensino eficazes e que dêem resposta às necessidades atuais dos alunos e da sociedade, (*Ibid.*, p.18).

As turmas de mais de 70 alunos nas Escolas Primárias Públicas, em muitos países africanos como, Moçambique, surgem no âmbito das políticas democráticas comprometidas com a inclusão cultural e social e com o reconhecimento e respeito da diversidade, (Dias 2016). Uma questão que tem polarizado as discussões sobre a educação em África e noutros países multiculturais é a da gestão da diversidade na sala de aulas. “Tal questão mostra-se mais preocupante quando se trata de turmas numerosas” (*Ibid.*, p.21).

A União Europeia, (2008; 2009) através da Estratégia de Educação e Formação para 2020, salienta a importância de uma prática reflexiva, da aprendizagem contínua, da colaboração, da investigação e procura pela inovação e da aposta no desenvolvimento das escolas enquanto requisitos mínimos do professor, além dos conhecimentos especializados e aptidões pedagógicas (ensino de competências transversais, utilização das TIC e ensino em turmas heterogéneas).

É necessária uma estratégia política consistente e abrangente que concilie a escola com a formação dos professores, que abranja todas as fases da carreira docente, que tenha em conta os papéis de todos os intervenientes e que supere a disparidade de iniciativas, tal como recomendam repetidamente várias instituições europeias e grupos de interesse (Conselho Europeu e Comissão, Ministros, grupos de trabalho de peritos).

**A Agenda 2025; O Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta
(PARPA); o Plano Económico e Social (PES)**

Consideram que o ensino Primário deverá também oferecer oportunidades de aprendizagem aqueles que tenham necessidades educativas especiais, através da implementação de políticas que ajudam para uma educação inclusiva para todas as crianças. Estas palavras reafirmam o compromisso assinada pela Declaração de Incheon da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento. Como também atribuem um significativo elevado na medida em que olham a equidade e a inclusão como valores fundamentais para Plano estratégico de Educação e Cultura (PEEC). Mas como sublinha Correia (20017) é preciso tirar as palavras bonitas do papel onde já estão a criar bolor e pô-las a saltitar nas escolas, onde possam efetivamente acomodar a filosofia da inclusão.

**2. Identificar as perceções dos professores do ensino básico sobre a
avaliação das aprendizagens das crianças com NEE enquanto meio ou não
da promoção de inclusão escolar**

Para responder a este objetivo, vamos primeiro fazer uma breve nota introdutória, mas uma vez, sobre a situação da educação em Moçambique. Que entendemos nos que vai permitir perceber melhor as perceções dos professores nesta análise.

Em 1983, Moçambique introduziu o Sistema Nacional de Educação (SNE) através da lei 4/83, de 23 de março e revista pela lei 6/92, de 6 de maio. A introdução do SNE foi gradual (uma classe por ano), tendo-se iniciado com a 1ª classe em 1983. O currículo do ensino básico do SNE tinha sete classes, organizadas em 2 graus. O1º grau Ensino Primário do 1º grau (EP1) compreende cinco classes (da 1ª à 5ª classe) e o 2º (EP2) duas classes (6ª e 7ª). A idade de ingresso para o ensino básico é de 6 anos. No EP1, um só professor leciona todas as disciplinas curriculares enquanto no EP2, cada disciplina é lecionada por um único professor (PCEB, 2003).

O ensino primário não destacava as etapas intermédias fundamentais do processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, não atendia ao princípio pedagógico de diferenciação que reconhece os diferentes ritmos e interesses de aprendizagem dos alunos. A avaliação pedagógica é predominantemente sumativa, desempenhando exclusivamente a função seletiva: não há, praticamente, harmonização e integração do carácter formativo e sumativo da avaliação pedagógica,

um dos princípios fundamentais da prática do ensino eficaz e efetivo. A formação de professores ainda não responde às reais exigências do ensino; o nível de preparação dos formadores não é o mais adequado, resultando na fraca preparação dos formandos; O currículo do ensino primário, em vigor, não abre, de uma forma explícita, a possibilidade de integração do currículo diferenciado, o que faz com que os conteúdos temáticos sejam abordados de modo uniforme e homogêneo em todo o país, (*Ibid.*, p. 17).

Os programas de formação são predominantemente teóricos, não permitindo ao formando a aquisição de capacidades para uma melhor gestão do processo de ensino/aprendizagem e a subsequente utilização correta dos materiais e meios de ensino. O ensino é, por conseguinte, mecanizado, recorrendo-se apenas para a memorização, em detrimento de um processo pedagógico ativo, orientado para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, quer dizer, para o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, (*Ibid.* p. 18).

Mesmo com o passar do tempo, os resultados da avaliação e da implementação dos programas do 1º e 2º ciclos do ensino básico, revelaram que grande parte de alunos do ensino primário termina o 1º ciclo sem saber ler e escrever, como fizemos menção neste trabalho.

Um estudo realizado em 2016 por investigadores do Centro de Estudos das Políticas Educativas (CEPE) da Universidade Pedagógica dá conta que “a qualidade de ensino não cresceu com a expansão”. O sistema educativo moçambicano registou muitos progressos ao nível do número de graduados na 7ª classe, entre 2004 e 2009. Ao longo dos anos, a taxa de conclusão melhorou em 34, 1% e (26, 3% para as meninas) em 2004 para 47, 9% e (42,1% para as meninas) em 2009 (Duarte e Dias, 2016).

Na mesma discussão, o Relatório de avaliação do Plano Estratégico da Educação e cultura 2006 -2010/11, afirma que apesar de ter havido um impacto positivo em termos do aumento do número dos professores formados, existe a preocupação com a qualidade e a relevância dos programas de formação dos professores, associada a preparação dos mesmos para a vida e para o trabalho. O tempo para a formação inicial é limitado. A formação ainda está muito centrada no formador. Ao mesmo tempo, as instituições de formação de professores – (IFP) saíndo têm uma capacidade limitada para oferecer a formação e o acompanhamento em serviço. Ao nível da escola ainda não existe um sistema institucionalizado para o acompanhamento dos novos professores no seu dia-a-dia, ou mesmo da carreira. Portanto, o sistema educativo moçambicano registou grandes avanços em termos de acesso ao direito à educação - expansão da rede escolar para todos os níveis. Mas esses esforços não foram acompanhados pelo investimento na formação de professores qualificados, construção de

infraestruturas de qualidade, equipamento das escolas em recursos e meios educativos, o que torna o país cada vez mais pobre com recursos naturais valiosos que podiam colocar Moçambique num patamar muito mais alto no mundo. Silva (2014) considera que diversidade de públicos que hoje a cede as escolas, assim como a sua oferta formativa seja em termos de formação inicial e continuada, requer das instituições maior atenção à disponibilização dos equipamentos e sua efetiva utilização.

3. Analisar o modo como são avaliadas as aprendizagens das crianças com NEE no 1º ciclo do ensino básico.

Assumir a responsabilidade da educação e instrução de uma criança com necessidades educativas especiais não é tarefa para qualquer professor. Exigem acima de tudo uma atitude positiva dos altos valores da humanidade. Exige do professor perseverante, o reconhecimento e convicção das necessidades que o outro ser semelhante necessita para sua sobrevivência independente e contribuir com o seu legado na construção duma sociedade que se deseja futuramente que venha a ser inclusiva, onde todos terão direito de viver livre e em paz.

Mas também é indispensável a formação técnica científica e metodológica, a qual vai cimentar no profissional, capacidades e habilidades, criatividade e espírito de investigação permanente de modo a lograr sucessos na carreira e também testemunhar a alegria de dar paz ao seu próximo. Só assim, estaremos a alicerçar e a executar com a missão de uma escola inclusiva, onde (Correia, 20017) apela o respeito pela criança para que a encorajámos a aprender até ao limite máximo das suas capacidades.

A análise das perceções dos professores vai cingir-se no conteúdo das afirmações dadas pelos inqueridos tanto por meio do questionário e observação de aulas aos professores do ensino básico como também as respostas dadas nas entrevistas aos formadores de professores, por tanto vamos cruzar os três instrumentos para tentar tirar o maior proveito daquilo que são as ideias dos participantes a volta do entendimento sobre a avaliação das aprendizagens tendo em conta a inclusão das crianças com NEE. Para tal, usaremos para análise uma única categoria – Métodos de ensino e avaliação das aprendizagens – uma questão que fez parte nos três instrumentos.

Duma forma geral, os resultados dos três instrumentos aplicados aos professores e formadores mostraram que a avaliação das aprendizagens se processa quase da mesma maneira para todos alunos. Tal como vimos na regulamentação normativa Regulamento Geral do Ensino Básico (2008), capítulo IX - artigos 58 – 78 e no Plano Curricular do Ensino básico (2003) " no seu ponto quatro sobre a avaliação, como fizemos menção nesta discussão - não existem diferenciação nas modalidades de avaliação das aprendizagens para crianças com NEE. O Regulamento Geral do Ensino Básico (2008) –

artigo 74, ponto 4 orienta que para alunos com necessidades educativas especiais visuais, os professores devem elaborar as suas avaliações na base da sistema Braille, todavia sabe-se que esta hipótese não tem cobertura, uma vez que as escolas não estão equipadas com meios próprios para a realização destas tarefas, os professores não estão habilitados para usarem nem que houvesse as máquinas Braille nas escolas e o pior ainda, alguns alunos e encarregados de educação nem sabem que existe tal máquina como também podem não terem poder de compra. Portanto, os professores seguem rigorosamente com o que está plasmado nos documentos normativos, sem olharem para especificidades em termos do tipo de necessidades que as crianças sofrem, o seu ritmo de aprendizagem e a sua evolução na aquisição de conhecimento e aprimoramento dos conteúdos, tal como se pode confirmar no gráfico 29, no capítulo do itinerário metodológico, nos dados do inquérito por questionário, sobre a opinião dos professores no que diz respeito à questão da consideração do ritmo das aprendizagens das crianças com NEE na avaliação. Onde dos (n=285) inqueridos (n=94) Não consideram o ritmo da evolução dos alunos na avaliação das aprendizagens, com uma percentagem de 33%, enquanto (N=69) a base para elaborar a avaliação é o nível de aprendizagem dos alunos, correspondente a 24, 2%. Todavia os níveis de discordância são altos chegando a atingir 9,2%. Mas, analisando os acumulativos a situação torna-se preocupante, pois a percentagem de discordância sobe para 50,0% e da concordância para 28%. Neste sentido a diferença passa para 21,2%, considerada muito alta.

Pode-se concluir que a avaliação das aprendizagens é ainda um assunto polémico e com várias interpretações no seio dos profissionais de educação. Esta discussão agrava-se mais quando se evoca a componente necessidades educativas especiais. Nesta situação, Darling-Hammond (2006, p.5) defende que os professores têm de ter “conhecimentos profundos e aptidões para avaliar aprendizagem dos alunos (...) e um vasto repertório de práticas (...) que lhes permita aplicar diferentes estratégias para alcançar diferentes propósitos”. As suas escolhas devem ser pragmaticamente sensatas e adequadas as metas de ensino e as necessidades específicas: os professores devem fazer e encontrar soluções de compromisso para situações de alunos específicos (Biesta, 2012). A complexidade da docência forma a definição básica das competências dos professores, indissociáveis dos seus contextos e integradas num sistema com múltiplos intervenientes e níveis de atividades.

Assim, avaliar para o senso comum, aparece como sinónimo de medida, de atribuição de um valor em jeito de classificação, Joinville (2016). Será que avaliar e medir é mesma coisa? Parece que não. Avaliar existe para manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre

medir e avaliar. Medir se refere ao presente e ao passado, com objetivo de recolher informações do progresso ou retrocesso na aprendizagem dos alunos.

Luckesi (2011) defende que o professor deve em primeiríssimo lugar aprender a avaliar a aprendizagem para depois administrar uma avaliação em seus alunos. Caena (2014) partilha aconselhando ao professor enquanto líder da sala de aula – com competência adequadas saber gerir a diversidade e garantir a inclusão. Uis (2016, p.11) adverte que o grande desafio está no saber “fazer coisa certa ou gerir a educação com inteligência” porque grande maioria dos sistemas educativos conseguiu democratizar e generalizar o acesso à escola, mas subsistem dificuldades na criação das condições de aprendizagem de qualidade e oportunidade de sucesso para todos, havendo necessidade de identificar os fatores que podem ser atendidos pelas políticas públicas de generalização do próprio sucesso. Para os autores (Afonso, 1998; Alves, 2004; Ferreira, 2004) consideram que avaliação formativa está ausente nas práticas avaliativas do ensino básico e surge como figura retórica dos documentos normativos.

Em jeito de insistência, procuramos saber dos professores se consideravam impossível avaliar alunos com NEE, integrados nas turmas do ensino regular, tal com confirma o gráfico nº 30, ainda no capítulo da metodologia. Os dados apontam que dos (N=285) inqueridos (N= 80) discordam totalmente e (109) discordam equivalente a 28,07% e 38,25% respetivamente. Apenas (N=47) professores afirmam impossível avaliar alunos com NEE, correspondente a 16,49%.

Desta feita, pode-se entender que os professores têm a consciência de que é possível fazer um trabalho de qualidade na avaliação não só para alunos com NEE, mas também para todos os alunos “ditos normais” bastando equipar os professores em ferramentais que lhes possibilitem ter capacidades e habilidades para o efeito, como sublinha o professor Cipriano Luckesi “Os professores precisam aprender avaliar aprendizagem”. Pois avaliar é verificar o nível de crescimento dos seus alunos no processo de ensino/aprendizagem, quer dizer obter subsídios que possam retroalimentar o ensino tanto do lado dos aprendentes – (In) compreensão, aprimoramento dos conteúdos, transferência dos conhecimentos para aplicação na vida real em alguns casos como também do lado professor certificar os métodos, linguagem e meios didáticos usados na condução das aulas. Reavaliar como acontece a interação professor/aluno dentro da sala de aula – a conversação didática e a evolução do aluno na assimilação da matéria. Avaliar não é apenas cumprir com a escala das avaliações estipulada pela sessão pedagógica e preencher a tempo e hora as cadernetas dos alunos. Assim, estará garantido a informação para a direção pedagógica e para os pais e encarregados de

educação como também uma boa nota na ficha da classificação anual, “Excelente professor”: Os que reprovam é porque não sabe – são considerados burros.

Queremos aceitar o pensamento de Darling – Hammond (2008), que associa “a qualidade de ensino a um bom ensino” onde permite ao professor julgar sobre o modo como deve agir em determinado contexto para responder às necessidades dos alunos, estimulando as aprendizagens dos alunos, ensinando de modo justo e imparcial, para adaptar o ensino de modo a que os alunos obtenham sucesso, para continuar a aprender ao longo da carreira.

Para tal, a preparação dos professores é entendida como crucial para o sucesso dos alunos e dos sistemas de ensino, com proveito para as sociedades. Da mesma forma que os professores e os formadores são os intervenientes mais fundamentais na estratégia global com vista à sociedade do conhecimento e a uma economia fundamentada no conhecimento, (Comissão Europeia, 2002).

A professora Francesca Caena da Universidade Venezuelana, discute o quadro de competências de professores no contexto europeu, afirmando a importância das normas profissionais para todos os professores e a necessidade de a formação estar ligada intimamente às escolas. A mesma preocupação é revelada por Javier M. Valle, professor na Universidade Autónoma de Madrid, ao identificar os dez fatores essenciais na formação de professores:

- ✓ A definição clara das competências essenciais dos professores
- ✓ A ligação à realidade escolar;
- ✓ As condições essenciais ao exercício da profissão;
- ✓ A seleção dos alunos para a frequência dos cursos de formação de professores;
- ✓ O acesso à profissão docente após a formação;
- ✓ A formação contínua;
- ✓ A liderança pedagógica das escolas;
- ✓ Prestígio social da profissão, como elemento de relevo;

Mouzinho (2015) considera que o processo de seleção, formação e contratação deve conduzir à permanência na atividade docente com felicidade e realização pessoal, o que constituirá um benefício para o aluno, para a escola e, em última instância, para o sistema de ensino.

Na esteira das competências dos professores, a (Comissão Europeia, 2005; União Europeia, 2007) interfere na mesma discussão disponibilizando um guião com as principais medidas políticas nacionais neste domínio, onde consta que a definição das competências dos professores, a reformulação dos sistemas de recrutamento, a garantia sistemática de apoio ao início de carreira, a análise da prestação dos professores e um feedback regular sobre o desempenho dos professores no

curso do seu desenvolvimento profissional, são apontados como princípios para as competências e para a melhoria da formação de professores.

Neste seguimento, os quadros de competências dos professores são reconhecidos como uma importante influencia para a promoção de um sistema de ensino e formação eficaz, capazes de atender às necessidades de contextos específicos, com uma visão continua para o processo de formação de professores, flexível, capaz de tirar partido da aprendizagem coletiva através de iniciativas de monitoria e avaliação entre pares, como também articular recursos de aprendizagem e integrar percursos flexíveis (Musset, 2010).

Na perseguição da análise das perceções dos professores os formadores dos institutos de formação de professores afirmaram que avaliam as aprendizagens das crianças com NEE, da mesma maneira, para todos os alunos, como se pode confirmar, no capítulo da apresentação e descrição dos dados das entrevistas. Assim, ficamos com a perceção de que, os professores herdaram este ensinamento incorreto, dos seus formadores - julgando ou classificando seus alunos. Todavia, autores com (Fonseca, 1980; Relatório de Peritos OCDE/CERI, 1983; Kristensen, 1987; SIM – SIM, 1987; Warnockreport, 1978; Bernard da Costa, 1988; Bovair, 1989) salientam que a estrutura de todos os cursos de formação de professores devia ter em conta que no futuro, estes profissionais irão encontrar em sala alunos com NEE e que deverão estar preparados para responder adequadamente às necessidades educativas dos mesmos. A avaliação das aprendizagens como bem defende Lucrekisi (2011, 171) são um “ato amoroso”:

“Um ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é). Assim, manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros. O mandamento ama o teu próximo como a ti mesmo implica o ato amoroso que, em primeiro lugar, inclui a si mesmo e; nessa medida, pode incluir os outros. O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; o ato amoroso tem a característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la”.

Para Lucrekisi, a avaliação é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo. O autor diferencia o julgamento da avaliação. Afirmando que o julgamento distingue o certo do errado, enquanto a avaliação tem por base acolher uma situação, ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. O autor salienta ainda que a avaliação como um ato diagnóstico, tem como objetivo a promoção da inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção que obrigatoriamente conduz à exclusão. Para Lucrekisi, o diagnóstico tem como finalidade melhorar a aprendizagem e garantir a criação de condições para a obtenção de uma maior satisfação das necessidades do ensino/aprendizagem e a construção do conhecimento no aluno. A avaliação como um ato amoroso

que visa incluir e educar na base do uso de mais variados meios de ensino, durante o decurso das aprendizagens satisfatórias que integre todas as experiências de vida dos alunos.

Na observação de aulas aos professores o ensino básico a situação quase que não varia substancialmente, apesar de apresentar uma percentagem de 52% nas perguntas claras. Mas este resultado, esta no limiar ou na tangência, não significa por si só um indicativo de uma avaliação inclusiva.

Neste sentido, concluímos que a avaliação das aprendizagens para os professores do ensino básico, é um meio de exclusão das crianças com necessidades educativas especiais, porque esta forma de avaliar não atende à diversidade de alunos, não respeita às necessidades, os ritmos e especificidades dos alunos existentes na sala de aula. Visa simplesmente, julgar para obter informações para o preenchimento dos mapas estatísticos de aproveitamento escolar para satisfazer às exigências das direções pedagógicas que também prestam contas trimestralmente aos seus superiores hierárquicos e aos pais encarregados de educação. Analisar o modo como são avaliadas as aprendizagens das crianças com NEE no 1º ciclo do ensino básico.

A avaliação é parte integrante do currículo e dos processos do seu desenvolvimento. Existe uma estreita relação entre o ensino/aprendizagem e avaliação. Não se pode pensar o ensino sem se pensar na aprendizagem que promove mudança de comportamento, mas também não se pode pensar o ensino/aprendizagem sem se pensar na sua relação com avaliação.

Avaliar para melhorar aprendizagens dos alunos e os resultados do ensino, exige do professor, em primeiro plano, melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, identificar as principais dificuldades que podem constituir sombras para a construção de qualquer conhecimento durante o processo de ensino/aprendizagem. Melhorar as aprendizagens e os resultados, pressupõe também desenvolver um feedback (a retroalimentação da conversação didática) isso ajuda os alunos aprender e participar ativamente no processo de aprendizagem bem como fortalecer as práticas de avaliação formativa. Melhorar as aprendizagens dos alunos parte do pressuposto de que antes de avaliar para classificar é necessário que o professor “avalie para ensinar”.

Natriello (1987) considera quatro grandes funções na avaliação das aprendizagens que são: *a certificação, a seleção, a orientação e a motivação.*

A certificação garante que o aluno atingiu um determinado nível. A seleção assegura a identificação de alunos para a entrada. Na orientação trata-se de comunicar aos alunos avaliados os resultados da avaliação, permitindo aos avaliadores fazer diagnósticos e planificar ações posteriores e a apresentar os resultados da avaliação assegurados. A motivação empenha-se nas tarefas daqueles que

estão a ser avaliados. Segundo o autor, são as próprias características das tarefas atribuídas aos alunos que influenciam a função do processo de avaliação. Lemos (1993) considera que o processo educativo determina a função da avaliação e a avaliação tem a função de orientar e regular o processo da aprendizagem.

Os dados empíricos, mostram que não há uma forma universal melhor e única de avaliar as aprendizagens dos alunos. Os testes escritos são vistos, pelos professores como o único instrumento para medir o conhecimento dos conteúdos lecionados. Analisando os dados das entrevistas aos formadores dos Institutos de Formação de Professores (IFP) na sua maioria revelam que têm como modalidades de avaliação - Avaliação do Controlo Sistemático (ACS) e Avaliação do Controle Parcial (ACP) em formato de testes escritos. Os entrevistados argumentam como preferência a testes escritos o fato de privilegiar [FV29 (...) *a minha avaliação é feita em duas vertentes: perguntas de múltipla escolha e de raciocínio para permitir que os formandos desenvolvam capacidades de argumentação e obriga-los a ter que faz muitas leituras*”].

[FV27 *“As próprias avaliações escritas já dão um resumo de quem é este ou aquele aluno”*].

Uma parte dos formadores asseguram que para além das provas escritas, usam também provas orais uma vez que, segundo eles nem todos os formandos [FV3 (...) *“conseguem fazer uma avaliação escrita e ter uma nota satisfatória”*].

[FV4 (...) *“faço três ACS e duas ACP durante um semestre, tenho feito avaliações orais, mas não consideradas, é só para por o estudante aperfeiçoar a discursar-se perante os outros, a saber a falar perante os colegas e tenho avaliado também os cadernos”*].

Nesta sequência, as provas orais são usadas para a recuperação das notas dos alunos franco se treinamento da expressão oral e não como um procedimento da avaliação sistemático, como está regulamentado no artigo 73 do (RGEB, 2008, p.174).

A avaliação continua e sistemática pode ser feita de várias formas incluindo um uso de instrumentos diversificados. Cabendo ao professor, em função das características de cada instrumento, e daquilo que pretende avaliar e do contexto em que se vai aplicar, fazer as opções mais adequadas. A diversificação de instrumentos de avaliação reduz a subjectividade na avaliação e permite uma maior justiça no ato de avaliar, como testemunha a voz do [FV30 *“Avaliação individual dos formandos é feita através das ACS, ACP, e durante as aulas tenho feito perguntas para avaliar a linguagem, como se expressa, escrita, a fala, a sua apresentação”*].

A avaliação para a aprendizagem, é definida como “o processo de procura e interpretação de evidências, a serem usadas por alunos e professores” (Arg, 2002, p.2) e assenta em 10 princípios básicos: 1) é integrada na planificação; 2) preocupa-se com a forma como os alunos aprendem; 3) é uma prática central em sala de aula; 4) é uma competência profissional essencial ao professor; 5) é sensível e construtiva; 6) é motivadora; 7) facilita a compreensão de objetivos e critérios; 8) ajuda os

alunos a saber como melhorar; 9) desenvolve a capacidade de autoavaliação; 10) reconhece todas as aprendizagens (Arg, 2002).

Ribeiro (1991) refere que a principal função da avaliação é contribuir para o sucesso do processo educativo e verificar em que medida é que isso foi conseguido, com o grande objetivo de aperfeiçoar a atividade educativa, regulando e orientando o processo de ensino/aprendizagem. Para que a avaliação cumpra esta função torna-se necessário, nomeadamente, diversificar as suas práticas.

A avaliação formativa constitui a modalidade fundamental de avaliação no ensino básico, de acordo com os números 18, 19 e 20 do Despacho Normativo 98 – A/92, a informar o aluno e o seu encarregado de educação, professores e outros intervenientes, sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como do estado do cumprimento dos objetivos do currículo. Possui um carácter sistemático e contínuo, sendo responsabilidade conjunta do professor em diálogo com os alunos e outros professores.

Stiggins (2005) usou o termo *avaliação para a aprendizagem* pela primeira vez, nos EUA, para estabelecer a diferença entre o anterior e o atual entendimento do conceito: “avaliação para a aprendizagem tem a ver com continuidade... com informar os próprios alunos... diz-lhes o progresso que cada aluno está a fazer no sentido de cumprir cada meta, enquanto a aprendizagem está a acontecer – enquanto ainda pode ser útil” (p. 1-2).

Pode dizer-se que continuamos a assistir a uma diferença clara entre o que se conhece sobre avaliação e o que está a ser posto em prática pelos professores em sala de aula. Na verdade, tal como Clark *et al.* (2009) salientam, é bastante difícil para um professor ajudar os alunos no processo da compreensão e ao mesmo tempo monitorar esse processo. É talvez por isso que Gardner se refere ao ensino como uma “profissão parcial”, pois uma grande parte do seu repertório – conhecimentos específicos sobre avaliação – permanece de fora (2007, p. 19).

Em relação o modo como os professores avaliam as aprendizagens das crianças com NEE, no ensino básico moçambicano, os dados empíricos revelam que não há um padrão uniforme ou um Despacho Normativo que orienta os professores que em caso de terem alunos com NEE nas turmas e/ou escolas regulares com esta ou aquela necessidade especial, devem se guiar com estes procedimentos avaliativos. Tal como orienta a legislação Portuguesa -o Júri Nacionais de Exames (JNE, 2018) e o Decreto-Lei nº 3/2008. Como fizemos menção neste trabalho. Desta feita, os professores avaliam evidentemente, de acordo com o que lhe vier á cabeça – o melhor não há diferença na avaliação dos alunos com NEE e os “ditos normais”, como evidenciam os dados:

[FV10 “Esses que não ouvem e conseguem ver e ler o que está escrito eu dou teste e fazem. Agora desses com problemas visuais, as vezes usam os óculos que os pais compram para eles, conseguem escrever alguma coisa heee conseguem enxergar alguma coisa, assim avalio, trabalhos orais, escritos assim avalio”]. A preocupação deste professor é, sem dúvida obter qualquer informação e não verificar e apoiar evolução da aprendizagem do aluno.

Analisando a linguagem do [FV10], logo pode se perceber que não tem o mínimo de consideração com as pessoas com necessidades educativas especiais. Usa uma linguagem que nos parece discriminatória, de exclusão, que ao nosso ver não se adequa com o papel do professor/formador/educador. Como salienta Paiva (2003), a questão da formação para o exercício de uma prática docente reflexiva tornou-se um tema recorrente nas duas últimas décadas, quando das discussões sobre formação de professores. Deste modo, defendido por Freire (2001, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

[FV 11 (...) “heee nós temos avaliação de portfolio, temos relatório reflexivo, testes escritos os formando também fazem trabalho de pesquisa, naquilo que recomenda o regulamento dos IFP. Agora avaliação dos alunos com NEE não posso dizer nada (...)”].

[FV12 “Avaliação da criança com NEE heeem questões ligadas a inclusão não”].

[FV23.” Não sou capaz de dar uma boa informação para questões de educação inclusiva”].

[“As estratégias para avaliar as crianças com NEE bom é difícil porque não tenho formação”].

A falta da formação em abordagem inclusiva é um assunto que até certo modo preocupa os professores em exercícios. Uma vez que durante a formação psicopedagógica para aqueles que tiveram essa sorte de passar pelos centros de formação de professores, não foi possível ter um módulo de necessidades educativas especiais e as capacitações ao nível local também são escassas.

No entendimento do Rego (2013: 202) designa por docentes globalmente competentes, para se referir a profissionais que têm um conhecimento razoável das “dimensões internacionais que podem vincular-se às suas áreas de conhecimento”, possuem “destrezas pedagógicas que lhe permitem ensinar a reconhecer estereótipos e a respeitar outros pontos de vista” e estabelecem compromissos que fazem com que os alunos se sintam e atuam como cidadãos responsáveis nas suas comunidades. Magalhães e Stoer, 2011), incluir a diferença – educação e cultura inclusiva na prática; cuidar da diferença atividades contextualizadas dentro de ambientes naturais de presença, significam estruturar espaços formativos através das múltiplas e significativas experiências diárias vivenciadas.

No dizer Nóvoa (2009) a profissão docente se encontra num processo de redefinição e diversificação das suas funções nas escolas, o que contribuiu para que os professores sejam compelidos a assumir um leque alargado de papéis, numa dinâmica de (re) invenção da profissão de

professor. Morgado (2016, p. 97) defende a necessidade de “revalorização da profissão docente, um processo que tem de desabrochar no interior da própria classe”. O autor advoga ainda a necessidade de a “educação se assumir como um desígnio nacional”. Onde as pessoas compreendem que pensar a educação é pensar a sociedade no seu todo, isto é, no seu património cultural, nos seus valores, nas suas ambições e nas suas utopias. Só assim a escola poderá converter-se num espaço de participação social, num referente de cultura e num local de vivência democrática. Só que, esse desejo implica uma mudança das políticas educativas e um comprometimento do Estado com o setor da educação, como bem disse a Ministra da Educação – “O segredo da Filândia é todas as escolas serem igualmente boas”.

A Finlândia foi considerada o país mais feliz do mundo, pelos melhores resultados na educação. Passámos de um país muito pobre e distante para o mais feliz do mundo. Estamos no topo de muitos rankings. A educação teve um papel crucial. Por isso nos tornámos um dos países com um dos melhores desempenhos. O ensino é uma profissão muito popular na Finlândia. Muitos dos nossos jovens talentosos querem ser professores. É uma profissão respeitada, disse a Ministra da Educação Sanni Grahn-Laasonen, na conferência sobre educação, em entrevista no Diário de Notícias no dia 22 de março de 2018.

Para outros preferem avaliar todos os alunos da mesma maneira, para a eles são iguais.

[FV 24 “Os alunos são avaliados da mesma maneira sim”].

Estes docentes enquadram-se numa perspetiva claramente cosmopolita e sabem que “as novas gerações precisam de professores com uma visão ampla acerca do que podem fazer em prol da sua autêntica inclusão num mundo global e aberto” (*Ibid.,*) São docentes que vêem no cosmopolitismo uma possível solução para grande parte dos problemas gerados pela globalização e por outras forças de grande amplitude, defendem a inclusão da educação intercultural no currículo, esforçam-se por interpelar a complexidade e a incerteza, recorrem a metodologias de trabalho que privilegiam a investigação-ação e a narrativa, perfilhando formas de pensar e de agir mais holísticas. Acreditam que abandonando a sua posição conservadora a favor de uma postura de mudança conseguem atenuar a fragmentação do conhecimento e melhorar a aprendizagem.

Um outro aspeto colocado pelos entrevistados é o fato de não consideração das línguas nacionais no currículo escolar, o que dificulta o processo de ensino/aprendizagem se tornarmos em consideração que a maior parte da população moçambicana é falante das línguas nacionais e as crianças aprendem o Português como língua de ensino.

(Dias, 2016) considera que as discussões sobre o ensino na diversidade cultural, coloca-se como um dos maiores problemas e desafios da educação africana o ensino e a aprendizagem das línguas oficiais, sobretudo no que concerne ao domínio da leitura e a escrita. Os nossos currículos continuam a excluir e a não considerar os modos de vida, as linguagens e os saberes dos atores educacionais (alunos, professores e gestores) das camadas populares.

4. Que desafios e oportunidades as políticas educativas colocam aos professores na sua profissionalidade docente?

A profissão docente é das mais antigas da humanidade. Do ponto de vista das políticas educativas e das condições de trabalho, há muitos fatores históricos que condicionam a construção da imagem positiva do profissionalismo docente, sobretudo nas sociedades africanas, que herdaram a educação escolar das mãos do opressor. Dias (2016) consideram que (...) “no período pós-colonial, democratizaram e massificaram a educação, na tentativa de aumentar o acesso à educação para todos”.

Lengert (2011) é de opinião que a profissionalização, a afirmação de identidade e o prestígio dos professores têm andado por caminhos difíceis. Nascida como escrava, enraizada na tradição do servir, desenvolvida no bojo das congregações religiosas, espalhada pelo liberalismo, a profissão docente procura, na atualidade, descobrir para o que foi criada, qual a sua importância para a sociedade e como pode provocar o reconhecimento que a sua função exige.

Como pode provocar o reconhecimento que sua função exige é uma das preocupações que a maioria dos participantes deste estudo revelaram – [FV3 *“quando as políticas não encorparam aquilo que são as dificuldades do país no seu todo, (...) a maioria da população moçambicana é falante das línguas maternas – o Português é apenas língua de instrução”*]. As línguas nacionais já deviam fazer parte do currículo nacional.

Um dos problemas levantados por Dias (2016) tem a ver com “o ensino e a aprendizagem das línguas oficiais europeias” – no domínio da leitura e escrita como um dos maiores desafios da educação na contemporaneidade. “Os nossos currículos continuam a excluir e a não considerar os modos de vida, as linguagens e os saberes dos atores educacionais (alunos, professores e gestores) das camadas populares” (*Ibid.*, 11).

Lamentavelmente, no Moçambique real temos alunos que iniciam o ensino do Português pela primeira vez e só aprende e exercitam apenas nas quatro paredes da escola. O Que torna cada vez

mais difícil o trabalho do professor, que também tem as suas lacunas se considerarmos que este professor também aprendeu o Português como língua segunda com todas as dificuldades possíveis e reconhecidas do ensino moçambicano.

No entendimento Hargreaves e Goodson (1996, p.22-23) a profissionalidade docente constitui aquilo que designou de experiências dos professores e não as orientações emanadas pelos superiores hierárquicos:

“(…) o profissionalismo docente é aquilo que os professores e outros experienciam enquanto tal e não aquilo que os decisores políticos e outros afirmam que deveria ser. A experiência do profissionalismo ou a sua negação tem de ser encontrada no estudo do dia-a-dia do trabalho dos professores.”

Uma das inquietudes apresentada pelos formadores tem a ver com a falta de formação vocacionada para necessidades educativas especiais, que segundo eles lhes abriria mais horizontes na busca de estratégias de ensino, uma vez que cada aluno especial necessita de um atendimento individualizado, ou melhor cada caso é um caso. [FV30 (“*Nessa parte de NEE, nunca tivemos nenhuma formação se houvesse uma seleção de formadores para se especializar em cada área seria uma boa opção porque parece ser uma parte integrante da formação de professores primária*”)].

Para Weber (1946) encantar alunos com a tarefa pedagógica que lhe cabe é uma arte, um dom pessoal que nada tem a ver com formação. Mas Gramsci (1968) contrapõe a ideia Weber afirmando que “O modo de ser novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, precursor permanente”. De fato não há vitória sem batalhas. O candidato a professorado precisa de alicerces para se afirmar como professor e só é possível obtê-los nos bancos do magistério primário. Mas isso não significa o fim. A tarefa de professor é investigar permanentemente.

Uma outra razão que deixa os professores preocupados com a função que desempenham é a moral que segundo eles “[FV5 (...) “*todo o trabalho precisa de motivação. Estou a seis anos sem conseguir mudar de categoria*”]. Concordando com a opinião dos professores Weber (1946) acrescenta que o ser humano precisa tanto de inspiração para a ciência quanto para a arte. A tarefa de ensinar necessita de dedicação apaixonada, de entusiasmo, de inspiração, mas também de pré-requisitos que são a base para o exercício da profissão docente. Todos podemos lavar a terra, mas nem todos podemos ser professores.

Contribuindo na discussão, Codo (1999) considera que ser professor implica um ato de constante criação e de transformação de pessoas e realidades, o que o leva a comparar a profissão

docente a um ato divino. Por outras, palavras ser professor significa transformar as mentes escuras em claridade, ser doptado de meios investigativos que lhe permitam uma criatividade ativa e permanente, mas a formação inicial e as condições precárias em que os professores moçambicanos estão sujeitos, limitam sobre maneira o exercício pleno da sua profissionalidade docente.

Max Weber (1946) chama a atenção de que o professor necessita de duas habilidades básicas para exercer bem a sua profissão: a tarefa pedagógica em si, que muitas vezes tem mais a ver com temperamento e inflexão de voz, e a paixão pela erudição. E acrescenta: se essas duas habilidades se conjugam num homem, é uma questão puramente ocasional.

No entender dos intervenientes no estudo a obrigatoriedade do cumprimento dos programas de ensino é assunto que martiriza com a profissionalidade docente [FV 30 (*"partir do momento que tenho que declarar no final do ano que cumpri 80% dessa maneira somos obrigados a correr para evitar apresentar o cumprimento de 30% e arranjar problemas"*)].

Nestas circunstâncias, as palavras de ordem segundo Dias (2016) são a liberalização, a integração, a desregulamentação, a descentralização, o poder local e o respeito pelas diferenças, é preciso pensar numa educação que seja eficiente, eficaz, de qualidade e que atenda às diferenças individuais.

Para os intervenientes no estudo o modelo de formação de professor não permite que os formandos adquiram competências básicas para trabalharem como professores de qualificados porque os cursos são muito acelerados – [FV28 (...)*"próprio modelo de formação porque o estudante que fez a 12ª classe ou que tenha uma boa nota na 10 classe, esse está capacitado para fazer o curso, mas se olharmos pelo tempo de duração dos cursos de formação, estão acelerados e não permite que tenha uma formação sólida e quando volta para o terreno não tem acompanhamento ou supervisão porque as supervisões podem ajudar, isto limita a máquina educativa. Para minha não basta a formação é necessário o acampamento para ver se pode integrar-se na máquina educativa"*].

Moçambique necessita reformular as suas políticas educativas – adequar o discurso com as reais necessidades da educação. A formação de professores qualificados é a chave para uma educação de qualidade. Ser professor significa ser iluminador de mentes de crianças para um percurso de vida menos obscura. A escola é o instrumento para libertação do homem.

O desafio mais delicado e perturbador para a educação africana é a superação do pensamento unívoco e dominador do discurso educacional, globalizador e hegemónico, para que a África possa construir um modelo educacional que seja concebido para resolver os problemas educacionais neste continente (Dias, 2016).

5.1.1. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO BÁSICO

A avaliação das aprendizagens, na contemporaneidade, é um dos assuntos que levanta discussões e pontos de vistas diferenciados entre professores, alunos e outros intervenientes que direta ou indirectamente participam na vida escolar.

O termo avaliação foi usado por Tyler em 1934 com o propósito de formular objetivos de ensino para depois verificar o seu cumprimento. Com o objetivo de conhecer as razões do fraco desempenho dos negros americanos em 1965, a avaliação passou a fazer parte de metodologias e materiais que utilizam abordagens qualitativas como antropologias, filosofias e a etnografia. Neste período, o presidente Lyndon Johnson promulgou a Lei sobre a educação primária e secundária e os programas especiais destinados a alunos de famílias pobres e marginalizados passaram a ser obrigatórios.

A crise económica mundo trouxe uma outra forma de viver onde Bernstein (1991) afirma que com o surgimento da crise económica nos Estados Unidos e Inglaterra em 1980, o Estado passou a ser controlador e fiscalizador do ensino. Nesse período, verificou-se automaticamente, o deslocamento do campo da avaliação - da verificação do desempenho dos alunos para a seleção e classificação dos alunos e professores.

Hoje, falar da avaliação das aprendizagens na sala de aula suscita vãos questionamentos, pior ainda quando se trata de avaliar alunos com necessidades educativas especiais.

Avaliar é um conceito polissémico que segundo Nevo (1990) quase tudo pode ser objeto de avaliação, constituindo assim, a avaliação das aprendizagens uma parte da avaliação do sistema educativo. Na realidade, a avaliação está sempre presente na medida em que não podemos deixar de nos questionarmos, permanentemente, acerca do valor daquilo que fazemos. Essa avaliação permanente é, no entanto, insuficiente para responder à totalidade das necessidades do processo de aprendizagem.

Tyler (1949) encara a avaliação como a comparação constante entre os resultados dos alunos e objetivos do ensino previamente definidos. A avaliação é, assim, o processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam. Para Cardinet (1993) a avaliação é um sistema de comunicação entre professores e alunos através de um processo sistemático de recolha de informação.

Scriven (1967) definiu pela primeira vez os conceitos de avaliação formativa e sumativa, pois, para o autor a avaliação é uma descrição com um julgamento de valor. Na opinião de Scriven, o professor planifica as suas tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que possibilitam uma

maior adequação das mesmas de acordo com as necessidades e ritmos dos alunos. Não se trata, no entanto, de uma avaliação simplesmente informal e permanente; a sua planificação deve permitir a existência de momentos organizados de avaliação formativa, devendo planificar momentos para averiguar os resultados obtidos, recolhendo informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem.

Scriven (1967) e Bloom, Hastings e Madaus (1971) integram a avaliação formativa numa perspectiva pedagógica para amestria, na qual todos os alunos têm a possibilidade de aprender num ensino individualizado. Trata-se de uma avaliação frequentemente centrada sobre pequenos segmentos de matéria, sobre objetivos particulares e fazendo uma análise detalhada e em profundidade das aprendizagens, como fizemos menção neste estudo.

Um estudo interpretativo das publicações em revistas portuguesas de índole científico, na área da avaliação das aprendizagens, realizado por Fernandes (2006) revela que:

- 1) A prática sistemática de avaliação formativa melhora substancialmente as aprendizagens dos alunos;
- 2) Os alunos que mais beneficiam das práticas de avaliação formativa são os que têm mais dificuldades de aprendizagem; e
- 3) c) os alunos que frequentam aulas em que a avaliação formativa é predominante obtêm melhores resultados em provas de avaliação externa do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação que predomina é de natureza sumativa.

Neste sentido, mas uma vez se confirma que a avaliação formativa tem um lugar de destaque dadas as suas comprovadas potencialidades na melhoria do ensino e das aprendizagens mais, segundo Fernandes (2006) a grande e persistente dificuldade é concretizá-la na sala de aula, como já fizemos menção nos capítulos anteriores.

Numa perspectiva mais ampla, a avaliação formativa busca compreender o funcionamento cognitivo do aluno face uma tarefa proposta. A avaliação regula o processo de ensino/aprendizagem, detetando e identificando metodologias de ensino mal-adaptadas ou dificuldades de aprendizagem nos alunos.

Tendo em conta que estamos na era do multiculturalismo e a diversidade de alunos tornou-se uma característica das escolas na modernidade, situação que não pode, mas ser ignorada pelas instituições de ensino e seus intervenientes. A escola atual tem de ser multi e intercultural, com a preocupação de integrar todos os alunos, mediante uma visão que Fernandes (1993) denomina de positiva. Os mecanismos de diferenciação do ensino terão de ser acompanhados de mecanismos de

diferenciação da avaliação para grupos de alunos claramente diferenciados. Trata-se de diferentes casos de alunos com necessidades educativas especiais em que o professor é chamado a ser vigilante permanente para detetar, diagnosticar e investigar estratégias de ensino que possam facilitar a condução e compreensão dos conteúdos programáticos e reencaminhar sempre que for necessário para as equipas multissetoriais para receber o devido apoio pedagógico.

Assim, na busca de encontrar elementos para responder ao problema do estudo - De que forma é feita a avaliação das aprendizagens das crianças com NEE no ensino básico, recorreremos aos empíricos recolhidos através de inquérito por questionário aos professores do ensino básico, entrevistas semiestruturadas aos formadores de professores e a observação de aulas também aos professores do ensino básico.

Os dados empíricos revelam de um modo geral, que os formadores dos Institutos de Formação de Professores (IFP) e os professores não têm competências profissionais para o exercício pleno da função docente, não só para crianças com NEE, mas também para a construção de habilidades de leitura e escrita inicial de alunos do primeiro ciclo, como fizemos referência neste capítulo.

De acordo com os inqueridos, os programas de formação de professores primários não têm uma abordagem inclusiva que permita com que os formandos adquiram competências relevantes para trabalharem com crianças com necessidades educativas especiais.

O SNE é assegurado por professores formados na base de uma diversidade de modelos e por um conjunto significativo de professores sem formação psicopedagógica MINED (2017, p.64). A existência de vários modelos de formação de professores dificulta a concepção de programas de formação de professores em exercício que respondam às necessidades reais de cada tipo de professores existentes no país. (*Ibid.*, p.64). Todavia, o MINED reconhece que a qualidade da formação de professores é um dos fatores fundamentais para a melhoria da qualidade de educação (MINED, 2017, p.26).

As condições precárias e a escassez das infra-estruturas e meios de ensino em que é exercida a função docente foram apontados pelos participantes do estudo, como contribuintes em grande medida para o fracasso escolar. Associado também com a não existência de uma política de construção e equipamento infra-estruturas de qualidade, pois, o Estado sempre optou pelas construções de sala de aulas melhoradas com material precário. Na maioria dos casos é a população local que constrói para seus educandos.

A carência motivacional no seio dos professores é bastante patente, movida pelos salários baixos, atrasos na regularização das carreiras e mudanças de categorias, atraso no processamento das

horas extras, falta de promoções por tempo de serviço, a desvalorização da carreira docente ou falta de prestígio social entre outros são também problemas que tiram a moral para o exercício pleno da atividade docente dos professores em Moçambique.

De acordo com MINED, (2017, p. 91) as promoções por tempo de serviço são poucas porque a maioria dos funcionários fica estagnada na Classe E, devido ao “fraco domínio dos procedimentos por parte do 1º gestor da escola e que deve fornecer dados ao gestor dos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT), ou à exiguidade orçamental para suprir as necessidades”.

Em seguimento com o relatório do MINED, a maioria dos professores (75.7%) afirma que não está satisfeita com o salário que auferem; 78.4% dos professores não conseguem fazer face ao custo de vida com o salário que recebem; 70.5% dos inquiridos afirmaram que o que recebem não corresponde ao trabalho que realizam; a resposta “o salário definido para a sua categoria não é satisfatório” foi dada pelo correspondente a 80.5% dos inquiridos; 47.4% afirmaram que o salário não tem sido pago no período previsto nos dispositivos normativos. Os professores das carreiras de N4 e N5 são os que auferem salários mais baixos não usufruindo do regime especial de salários (*Ibid.,*).

Segundo Mendonça e Moussié (2007), a pressão que o Fundo Monetário Internacional faz ao Governo de Moçambique na introdução de modelos menos caros tem repercussão nos salários a serem pagos que são baixos. Isto faz com que haja um fosso muito grande a nível salarial entre os professores de N4 e N5 e os do N1.

As condições de trabalho (tamanho da sala, qualidade de iluminação, carteiras e o número de alunos) na sala de aula que é de, aproximadamente, 80 alunos por professor numa turma, também são consideradas como causa da insatisfação dos professores.

Um estudo realizado por Lobo e Nheze (2008, p. 22) constatou que “o rácio aluno/professor do ensino primário não tem diminuído como seria de esperar”. Em 2007, o rácio alunos/professor no ensino primário foi de 73/1. Este rácio varia bastante entre os distritos, sendo que “o menor rácio se verifica no distrito de Matutuine, província de Maputo (30 alunos por professor) e o maior no distrito de Milange, província de Zambézia (150 alunos por professor)”. O telejornal privado do Grupo Soico - STV, de Moçambique do dia 18/03/18, exibiu uma reportagem de alunos a estudar sentados no chão apesar da abundância da madeira na localidade de Mucuba Sede província de Zambeze. No mesmo dia, no programa grande plano, a STV exibiu outra reportagem a falta de professores do ensino primário e a superlotação turma bem como a falta de salas de aulas no país.

Os professores afirmam que é preciso fazer um esforço adicional para acompanhar as atividades de todos os alunos na sala de aula, na medida em que, por um lado, são muitos alunos

numa sala e, por outro, existem alguns alunos com necessidades educativas especiais, o que aumenta em grande medida o grau de dificuldades por parte do professor no acompanhamento de todos os alunos durante o processo de ensino/aprendizagem. Os professores não estão preparados para trabalhar com turmas numerosas e muito menos com alunos com necessidades educativas especiais. A este propósito, o estudo de Lobo e Nheze (2008, p. 39) constatou:

“Que os professores não estão adequadamente preparados para atender os alunos com necessidades educativas especiais. A educação inclusiva pode ser utilizada para os alunos com problemas menores, mas pode não ser a melhor alternativa para os alunos com deficiências mais severas. Estes alunos tão pouco beneficiam de materiais para a aprendizagem adequados, o que dificulta o processo da sua integração e de aprendizagem”.

Estudos realizados por Lobo e Ginja (2011) apontam ainda que os fatores de insatisfação de professores, a insuficiência de salas, a construção de salas anexas à escola com material local, a falta de professores qualificados em matéria de educação de crianças com necessidades educativas especiais e a formação de professores que não contempla assuntos da área das necessidades educativas especiais, concorrem para a desvalorização da educação.

Os professores entrevistados reconhecem que, dependendo da localização das escolas, encontram inúmeras dificuldades para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, pois nem todas as escolas têm quadro e giz, nem todos os alunos estudam nas salas de aula e com carteiras e, por fim, o livro de aluno que é de distribuição gratuita nem sempre chega para todos os alunos. A este respeito, Lobo e Nheze (2008, p.17) afirmam que “os novos livros, segundo os professores entrevistados, são atrativos e estimulam os alunos para o estudo. Não há praticamente outros materiais adicionais para os alunos, contudo o desempenho dos professores é afetado por falta de material didático, de condições mínimas de trabalho e de vida, o que cria falta de motivação”.

Uma das grandes reclamações dos professores tem a ver com o fato de, no país, se privilegiar mais o grau académico em detrimento da experiência profissional. Assim sendo, muitos professores por via individual ingressam nas instituições do Ensino Superior com o intuito de aumentar o salário. Finalizado o curso, os professores têm de formalizar a sua documentação a fim de serem promovidos para mudar de uma carreira para outra. Muitas vezes, o andamento do expediente tem enfrentado muitas dificuldades, os professores que estudam por iniciativa própria não estão abrangidos pelo sistema de bolsas do MINED, resultando daí o não reconhecimento oficial pelo da MINED da continuação de estudos. Consequentemente, surge o problema de provimento ou integração, devido à falta de cabimento orçamental, entervando a progressão dos professores (*Ibid.,*).

Na carreira profissional, os professores de nível mais baixo para o nível mais alto levam muitos anos a progredir (+ de 30 anos). De uma forma geral, os professores que participaram neste estudo

não estão satisfeitos com a profissão que desde cedo abraçaram. O salário é apontado como sendo uma das causas da insatisfação dos professores do ensino primário e secundário em Moçambique (*Ibid.,*).

No que concerne ao contexto social, os professores dizem que não são informados nem consultados sobre os planos nacionais de educação para todos nem como são concebidos. Os professores entrevistados apontaram três aspetos importantes que lhes preocupam. Nomeadamente:

- A. Falta de consideração quando um professor perde a vida (falta de transporte para levar o corpo do professor ao cemitério);
- B. O desconto para o subsídio do funeral é feito, mas, no momento da morte, não é suficiente para cobrir todas as despesas do funeral;
- C. Falta de dignidade do professor na sociedade, devido ao nível de vida e condições de trabalho (*Ibid.,*).

Ainda no seguimento do privilegio social do professor, o relatório do MINED (2017) afirma que no passado, o professor foi visto como um ser exemplar para a sociedade, em geral, e para a comunidade em particular. Por isso, depois da independência, os professores eram muito bem-recebidos no campo pela comunidade. Como exemplo disso, a comunidade construía casas para os professores assim como ajudava-os nos afazeres quando estes fossem solteiros. Eu mesma vivi seis meses em casa do secretário do bairro em 1987, quando comecei a trabalhar. Dormia com os filhos do secretário do bairro numa cabana. Era tratada de igual modo como filha da casa. A escola Primaria de Nwadjahane não tinha casas para professores e fiquei meio ano sem salário. Os residentes do bairro traziam cereais e verduras como contribuição para alimentação da professorinha. Algumas tardes eram reservadas para pescar na lagoa, com um grupo de mães experientes, através do método de bloqueio.

A prática de construir e oferecer uma casa ao professor recém-formado ou de o ajudar com mão-de-obra na sua machamba, normalmente através das crianças da escola ou com produtos, vem desaparecendo. Assim, desligado do apoio direto da comunidade, o professor primário com o seu reduzido salário vê-se complexado pelo fato de não se poder vestir decentemente...” Balói e Palme (1995, p.13 e14).

De acordo com VSO (2011, p.56) as condições de trabalho e de vida dos professores podem depender, em grande medida, da iniciativa e recursos da comunidade local. “O envolvimento da comunidade na educação é bem-vindo desde que não resulte no enfraquecimento da responsabilidade do Governo de providenciar um ‘salário decente’ para os professores”.

Um estudo realizado por Balói e Palme (1995, p.12) destaca a diferença com que o pessoal do campo e da cidade olham para o professor moçambicano:

“O capital educativo e cultural que dá ao professor a sua posição respeitada no meio rural representa, no mesmo sistema moderno que produz este capital, um recurso relativamente fraco. Assim, o professor primário é investido numa expectativa de poder social e cultural que objetivamente não possui. Esta também é a razão pela qual o respeito do qual o professor primário granjeia nos meios rurais não tem a sua equivalência nos meios suburbanos e urbanos.”

Reagindo à posição do Baloi e Palme (1995), Sung (2006, p.103) argumenta que “o desprezo social pela profissão de professor especialmente da educação básica é a causa da falta de motivação dos professores”. O autor defende que “a educação perdeu a sua aura, o seu valor em si, e passou a ser visto como mero instrumento de acesso ao mercado de trabalho” (*Ibid.*).

No seu estudo, Balói e Palme (1995:37) afirmam:

“Que a profissão perdeu muito do seu prestígio anterior. Muitos professores recém-formados estão na profissão por mais uma conspiração das circunstâncias do que por uma vocação. São pessoas que preferiram seguir outras carreiras profissionais e alguns ainda sonham com a possibilidade de segui-las. Mesmo entre aqueles que já se conformaram ou passaram a gostar da profissão ninguém quer permanecer no ensino primário do primeiro grau”.

Estes problemas fazem com que o professor tome iniciativa de faltar ao serviço ou optar por fazer outras atividades que possam aumentar o seu rendimento mensal. O MINED (2017, p.73) considera que as ausências do professor podem também se dever a doenças ou responsabilidades familiares, além de poderem ser provocadas por “insatisfação ou desmotivação relacionada com algum aspeto do trabalho”. Elas podem também decorrer da tentativa de os professores conjugarem turnos e trabalhos diferentes. A estes fatos podemos acrescentar como causas de ausências “as distâncias que os professores têm que percorrer para levantar os salários nos bancos e também aos hábitos subsequentes após recebimento dos salários” (*Ibid.*).

Para a redução do absentismo, os gestores de educação deviam apostar na motivação dos professores, supervisão e controlo da assiduidade, e aplicação rigorosa das medidas administrativas. Informações tidas no âmbito da supervisão escolar realizada em 2011 nas províncias do país referem-se a casos de absentismo dos professores nas diversas escolas visitadas, motivados pela necessidade de levantamento de salários nos bancos que se localizam distantes dos locais de residência e de trabalho (*Ibid.*, p.74).

Ainda de acordo com o MINED, a cessação de exercício tem um grande impacto no que concerne às necessidades de professores. As principais causas de afastamento ou cessação tendem a ser a reforma, morte, outras oportunidades de emprego, abandono de turmas nas zonas de difícil acesso por causa das dificuldades de ambientação, falta de segurança e de incentivos para a

manutenção de professores nessas zonas; ou razões pessoais, tais como doença ou responsabilidades familiares (*Ibid.*).

No período 2007-2011, houve um total de 15.231 casos de cessação de exercício de actividades de professores e que a maior parte de casos, num total de 10.020, foi motivada por faltas, seguidas de casos de falecimento e de abandono num total de 3.638 e de 1.573 casos, respectivamente (*Ibid.*).

Face a este fato o MINED (2017) revela ainda, a existência de professores que se recusam de participar em concursos para ingresso no Aparelho do Estado e outros que se recusam a renovar os seus contratos de forma premeditada, pelo facto de os contratados sofrerem menos descontos fiscais do que os nomeados, por aguardarem a conclusão dos estudos em níveis mais elevados ou por esperarem melhores oportunidades de emprego. Daí haver a necessidade de sensibilização dos professores sobre o perigo que tal representa.

A Mudança repetida dos programas do ensino básico não permite segundo os participantes do estudo uma análise avaliativa consistente dos currículos escolares.

A falta de programas sérios e gestão adequada de fundos referentes ao acompanhamento dos graduados no início da carência criam desfasamento entre a teoria adquirida durante a formação como prática, tendo em conta que no terreno a maioria dos professores em exercício não têm formação psicopedagógica e os que possuem estão desactualizados dos novos métodos de ensino e outros são resistentes às mudanças atuais de ensino, devido à ausência de pacotes de aperfeiçoamento permanente de professores.

Nota-se uma ausência total da prática de divulgação da documentação normativa que rege tanto o funcionamento das instituições do aparelho do Estado de um modo geral como também as direções das escolas não têm o hábito de criar espaços para estudo, interpretação e divulgação da regulamentação normativa referente à abordagem da educação inclusiva dentro e fora do país. Os envolvidos no estudo revelaram um desconhecimento da legislação que orienta a educação inclusiva.

A superlotação das turmas associado às salas ao ar livre e a falta de livros didáticos preocupam a classe dos professores e a sociedade em geral. A média do rácio aluno/ professor é de 70, número não permite uma boa gestão da turma. Segundo o relatório do MINED (2017, p.17) “atualmente, o rácio aluno por professor baixou para menos de 70 alunos. Em 2011, o rácio aluno/ professor foi de 63. O desafio continua para um rácio mais confortável”. Apesar dos esforços empreendidos pelas autoridades educativas, um número considerável das crianças em idade escolar continua fora do sistema, o que compromete os objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM) no concernente à escolaridade

obrigatória (*Ibid.*, p.18).

É indispensável destacar que a população em idade escolar crescerá em todos os níveis a uma média de 20%, entre 2013 e 2020, facto que mostra o grande desafio do MINED para providenciar escolaridade a esta crescente população em idade escolar. Ademais, a previsão mostra que, em 2020, só será possível atingir uma taxa de admissão universal das crianças de seis anos de idade, mas não uma escolaridade primária universal, pois os níveis de eficiência interna devem ser melhorados. As atuais taxas de repetição e abandono rondam os 15 e 20%, respetivamente (*Ibid.*, p. 26)

O abandono escolar é um dos grandes desafios contra o qual o setor de educação moçambicano continuará a buscar estratégias. Entre as causas do abandono escolar, destaca-se a falta de vagas para absorver todos os alunos interessados em continuar a estudar, as grandes distâncias que muitos alunos têm de percorrer para encontrar uma escola primária e secundária, a falta de meios financeiros por parte dos pais para custear as despesas. Tanto os dados históricos como a previsão mostram que, nestes níveis de ensino, pouco mais de um terço dos alunos abandona o sistema. Assume-se que a taxa de repetição reduza para aproximadamente metade, passando dos atuais 25.6% em 2013 para 11% em 2020. À semelhança do EP1, para a redução das altas taxas é necessário desenvolver estudos sobre os fatores que determinam o fraco nível de eficiência interna do sistema, que poderão nortear a formulação de políticas e medidas para melhorar a situação (MINED, 2017).

A taxa de repetição revela que, em Moçambique, a tendência é de se agravar, uma vez que em 2007 foi de 5,9 e em 2011 correspondeu a 6,5, sendo que as províncias de Maputo (11,0) e Gaza (10,3) apresentavam as taxas mais altas, e Cabo Delgado (4,2%) e Niassa (5,7%) as mais baixas. A taxa de conclusão apresenta oscilações entre 2007 e 2010. No EP1, esta taxa oscilou de 72,6 (2007), 78,8% (2008), 70,8% (2009) a 49,6% (2010). No EP2, a taxa oscilou de 46,0% (2007), 54,5% (2008), 48% (2009) a 49,6% (2010). A qualidade da aprendizagem ainda não é a desejável, estando aquém daquilo que é a expectativa da sociedade, (*Ibid.*, p. 25).

O Plano Estratégico do MINED (2012-2016) aponta que o sistema educativo, ao longo dos últimos anos, tem vindo a introduzir reformas importantes para a melhoria do desempenho com particular destaque para a introdução do novo currículo, a distribuição do livro escolar, a formação de professores e de gestores educacionais, entre outras acções (MINED, 2012). Contudo, há sinais de que a qualidade do processo de ensino/aprendizagem não está a melhorar. De acordo com o Plano Estratégico (*Ibid*) o nível de rendimento escolar dos alunos registou um declínio a partir de 2008, comparativamente aos anos letivos precedentes. Tal como foi mencionado neste capítulo, existe também uma percepção de que há muitas crianças que, no fim do 1º ciclo do ensino primário (1ª e 2ª

classes), **ainda não conseguem ler e escrever**.

De acordo com os resultados do estudo SACMEQ III (2007) mostram que a maior parte dos alunos na 6ª classe ainda não atingiu as competências básicas em leitura e cálculo básico.

De acordo com os participantes do estudo, as razões podem estar no fato de os programas do ensino básico serem muito pesado para crianças de 6/7 anos, apelando a redução do número das disciplinas, deixando ficar Matemática, Português e educação Física.

Um outro aspeto levantado pelos inqueridos tem a ver com línguas moçambicanas do grupo bantu. Depois da proclamação da independência nacional foi reconhecido a existência da enorme diversidade de línguas moçambicanas, o Governo adoptou a língua portuguesa como oficial, embora a maior parte da população moçambicana tenha as línguas moçambicanas do grupo bantu como suas maternas e as usem na sua comunicação diária. As línguas mais faladas em Moçambique, com excepção da língua portuguesa, são Emakhuwa, Xichangana, Cisena e Elomwe. A língua Emakhuwa é falada por 28.9% dos 11,194,514 habitantes da zona rural, enquanto, dos 5,176,255 residentes da área urbana apenas 17.8% falam a língua. Xichangana é falada por 10.5% da população total e 15,4% da população urbana do país. Cisena é mais falada nas zonas rurais (8.4%) relativamente às urbanas (4.6%). O Elomwe é apenas falado por 8.7% da população rural. As outras línguas como Ciyao, Kimwani, Shimakonde, Coti, Cinyanja, Cimanika, Chitwe, Echuwabo, Cindau, Bitonga, Chichopi, Xirhonga e Xitshwa são faladas em diversas províncias, notando-se a sua predominância por regiões Norte, Centro e Sul (MINED, 2017).

A desvalorização das línguas nacionais como conteúdos escolares dificultam e/ou fracassa a qualidade de ensino. A escola como espaço de transformação e reprodução social, cabe ao professor refletir sobre as práticas letivas enquanto ator na construção da identidade da personalidade. As línguas nacionais desempenham um papel importante no desenvolvimento escolar e servem como suporte do conhecimento através das vivências comunitárias durante a fase da infância e são o elo de transmissão da cultura das gerações.

Apesar de existir centros de recursos de educação inclusiva a nível regional, mas estes não respondem aquilo que é as necessidades do país. Como também, as mesmas instituições enfrentam dificuldades básicas para o seu funcionamento. A título de exemplo as oficinas de mecânica, carpintaria, serralharia e corte e costura não estão a funcionar alegadamente por falta de equipamento. O corpo docente afectado nos centros de recursos de educação inclusiva não tem formação para as áreas das necessidades educativas especiais, o que dificulta logo a pior o diagnóstico e a intervenção do problema da criança. Estes funcionários foram formados nos mesmos moldes dos institutos de

formação de professores em vigor no país. Sofrem dos mesmos problemas relatados anteriormente como outros. Única coisa mudou na vida deles é que passaram a exercer as suas atividades a professorados nos centros de recursos de educação inclusiva ao invés das escolas primárias onde faziam parte.

Os centros de educação inclusiva foram instalados em zonas em que ainda não há condições para a electrificação, condição primária para a existência de outros serviços como antena de telecomunicações, água canalizada entre outros o que dificulta sobremaneira o trabalho dos professores naqueles estabelecimentos escolares.

A falta de uma equipa multisectorial para apoio aos professores tanto dos centros inclusivos e da rede escolar do ensino básico constitui preocupação também para estes profissionais de educação. Apesar de existir infra-estruturas novas e equipadas com carteira e estantes de arrumos, a uma sala destinada como biblioteca não tem livros didáticos nem para consulta de professores.

Os alunos com problemas severos não têm tido atenção de professores pois, estes também reclamam não saber o que fazer com estes alunos, uma vez que, não têm formação para tal nem meios tecnológicos e literários para consulta. A equipa ministerial que tem feito supervisão e apoio aos professores nem sempre está disponível por causa da distância que separa os centros e a equipa central como também não consegue satisfazer aquilo que são as necessidades e preocupações dos professores no terreno, tanto da ordem pedagógica como financeira.

Em suma as políticas educativas - documentos normativos são favor da inclusão escolar, mas em contrapartidas as mesmas não criam condições para o exercício pleno do combate contra a exclusão social. Há controversa entre a legislação, o discurso e a realidade na base. A legislação casa com o discurso político e a realidade espanca-os e divorcia-se dos políticos.

O relatório do MINED (2017, p.25) reconhece que Moçambique possui uma população jovem (45,6% em 2007) e com elevada percentagem de população ativa (51,3% em 2007). O elevado crescimento populacional faz com que a estrutura por idade seja muito jovem, trazendo assim, inevitavelmente, como consequência imediata, grandes desafios no campo de educação, principalmente na primária, que é refletida por número insuficiente de salas de aulas e de professores em cada ano letivo.

Concluindo, os dados empíricos velam que a avaliação das aprendizagens no ensino básico, é um meio de exclusão das crianças com necessidades educativas especiais, porque esta forma de avaliar não atende à diversidade de alunos; não respeita às necessidades, os ritmos e especificidades dos alunos existentes na sala de aula. Visa simplesmente, julgar para obter informações para o

preenchimento dos mapas estatísticos de aproveitamento pedagógico para satisfazer às exigências das direções das escolas e do Ministério de Educação.

A avaliação é “um ato amoroso” que visa incluir e educar na base do uso de mais variados meios de ensino, durante o decurso das aprendizagens satisfatórias que integre todas as experiências de vida dos alunos.

A avaliação é um meio de inclusão escolar pois, valoriza os ritmos de aprendizagem dos alunos mais francos que têm mais dificuldades de aprendizagem; A avaliação melhora o ensino/aprendizagens dos alunos mais francos através da diferenciação pedagógica e acompanhamento individualizados dos alunos. A avaliação regula o processo de ensino/aprendizagem, detetando e identificando metodologias de ensino mal-adaptadas para as aprendizagens de alunos com NEE.

Os dados velam que a avaliação das aprendizagens para alunos com NEE, nos documentos reguladores da educação de Moçambique, concretamente na (Lei 6/92; Lei 4/83; Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 2003); Regulamento Geral do Ensino Básico, (RGEB, 2008); Plano Estratégico de Educação (PEE, 2006 – 2010/11; 2012/16) é tratada numa forma muito genérica, mas com uma tendência para especificidades em alguns casos muito particulares como é de alunos com problemas visuais, artigo 74, ponto 4 do RGEB, (2008). Nesta situação, o professor é recomendado para elaborar testes escritos em sistema Braille, sabendo de antemão que este professor nunca teve na sua vida profissional uma formação em Braille e muito menos uma capacitação que lhe habilitasse de algumas noções básicas para trabalhar com o Sistema Braille. O mais triste ainda é que as escolas do ensino básico não se dispõem de máquinas Braille.

CONCLUSÕES FINAIS

A investigação que se incidiu sobre o estudo de casos com o tema – Análise das políticas e práticas de avaliação curricular e o atendimento das crianças com necessidades educativas especiais, realizada nas zonas Norte, Centro e Sul de Moçambique, pretendia pesquisar - De que modo é feita a avaliação das aprendizagens das crianças com necessidades educativas especiais no ensino básico.

Os dados empíricos revelaram que quanto à legislação Moçambique está no bom caminho pois os documentos normativos são claros quanto a necessidade do ensino inclusivo no mundo e em particular na pérola do Indico. Todavia não basta ter tudo bonito em baixo da gaveta, sem fazer qualquer esforço para transformar o discurso teórico em acções práticas para concretização da inclusão de crianças, jovens e adultos na rede escolar, na vida social, política e económica do país. Na prática o estudo revelou que tanto os formadores quanto os professores e o corpo técnico Administrativo não têm formação integrada para uma abordagem inclusiva.

FORMAÇÃO E CONHECIMENTO

O estudo permitiu revelar que em Moçambique, o Sistema Nacional de Educação (SNE) é assegurado por professores formados na base de uma diversidade de modelos e por um conjunto significativo de professores sem formação psicopedagógica. Sugerimos que, o Mistério de Educação deve fazer um estudo de viabilidade na base do contexto nacional, envolvendo especialistas da área de currículo, investigadores, professores e a sociedade civil, para a identificação do melhor modelo curricular que se adequa ao contexto moçambicano, para formação de professores que vão responder aos anseios de uma educação de qualidade almejada pela sociedade e que também respeita os padrões internacionais do mercado de emprego.

A pesquisa permitiu verificar que a Lei 6/92 que vigora a 26 anos se mostra desajustada à realidade atual nos seguintes aspectos:

- ✓ O ingresso para formação de professores é com 7ª classe, mas atualmente a admissão para formação de professores é exigida o nível de 10ª ou mesmo 12 classes;
- ✓ A Lei não faz qualquer referência sobre a educação inclusiva em todos subsistemas de ensino num momento em que os principais documentos normativos do país e os discursos políticos exortam diariamente sobre a educação inclusiva;
- ✓ A mesma lei prevê o ensino primário de dois graus: primeiro grau de 1ª a 5ª classes e Segundo grau 6ª e 7ª classes. Todavia, na realidade temos escolas primárias completas que lecionam da 1ª a 7ª classe. Por um lado, outras escolas lecionam de 1ª a 5ª classe,

e ainda escolas que lecionam 6^a e 7^a classes, com turmas anexas do ensino secundário de 8^a a 9^a classes.

Esta situação, nas zonas urbanas propicia a venda de vagas e nas zonas rurais condena as crianças de 10 anos que gradua a 5^a classe de prosseguir com os seus estudos por causa da distância que separa as escolas;

- ✓ A Lei 6/92 prevê que o ingresso para o ensino técnico profissional é com 7^a classe, com 12 anos de idade. Depois de três anos estes alunos graduam o nível técnico básico com 15 anos. Logo não pode concorrer para o mercado de emprego: primeiro por idade e segundo não tem maturidade intelectual – sem conhecimentos profundos de Matemática, Física, Química e tecnológicos que o mercado atual exige.

Há um défice bastante elevado de professores a nível do ensino básico, situação que cria turmas numerosas nas escolas. Consequentemente a taxa de abandono e repetência têm uma tendência de se agravar. Esta situação revela, por um lado, a necessidade de se formar e alocar professores de nível superior (bacharéis e licenciados) preparados para o ensino básico, por outro a reformulação das políticas de formação de professores, pois já não faz sentido continuarmos com cursos médios de formação de professores.

Os dados revelaram ainda que os professores do ensino básico têm franca preparação profissional. Daí a necessidade de se incrementar a qualidade na formação dos professores, o estágio profissional acompanhado, a formação continua, a supervisão pedagógica, bem como a avaliação do desempenho do professor como formas de monitorar o processo de ensino e aprendizagem.

Paulo Freire (1999, p. 99) no seu livro *Pedagogia da esperança* dizia que nós somos “vacionados para a humanização e que temos na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação”. Na nossa reflexão os baixos salários são as razões da insatisfação do professor, pois não há, reencantamento da vida e da educação e também sobre a condição humana, que leva os professores a abandonarem a profissão, procurando outras esferas laborais públicas ou privadas com melhor remuneração que encantam a vida e a vocação.

Os grandes desafios para a educação moçambicana estão relacionados com a formação de professores especificamente para a educação inclusiva. Nossa sugestão é que os professores do ensino básico devem ter o domínio nas áreas de Braille, língua de sinais; saber fazer o diagnóstico das crianças com NEE e produzir um relatório de acompanhamento. Identificar metodologias e formas específicas de avaliação para cada caso de NEE; ter domínio da produção de material didático para evitar a teorização e exposição de aulas. Respeitar os ritmos e especificidades dos alunos através da

diferenciação pedagógica e individualização do ensino sempre que se mostrar necessário. Ter um contacto permanente com os pais e encarregados de educação dos alunos com NEE de modo a vivenciar a evolução escolar dos seus educandos.

Os formadores e professores demonstraram um desconhecimento total das políticas nacionais e internacionais que rege a educação inclusiva como um princípio básico para quem lida ou deseja envolver-se com as questões da inclusão escolar. O que a falta da divulgação dos documentos normativos que rege a inclusiva e não só, por parte das autoridades educativas.

ENSINO E APRENDIZAGEM

Os dados empíricos revelaram que a avaliação das aprendizagens no ensino básico é um meio de exclusão das crianças com necessidades educativas especiais. A avaliação neste sentido não atende à diversidade de alunos, não respeita às necessidades de crianças, não observam os ritmos e especificidades dos alunos existentes na sala de aula. O modo como os professores do ensino básico avaliam, visa simplesmente, julgar para obter informações para o preenchimento dos mapas estatísticos de aproveitamento pedagógico para satisfazer às exigências das direções das escolas e do Ministério de Educação.

A avaliação como “um ato amoroso” visa incluir a todos e educar na base do uso de mais variados meios de ensino, durante o decurso das aprendizagens satisfatórias que integram todas as experiências de vida dos alunos.

Assim: (i) avaliação como meio de inclusão escolar valoriza os ritmos de aprendizagem dos alunos mais francos ou com dificuldades de aprendizagem; (ii) a avaliação como meio de ensino/aprendizagens dos alunos com francos desempenho escolar valoriza a diferenciação pedagógica para potenciar as aprendizagens na diversidade de alunos e estimula o acompanhamento individualizado de crianças com NEE; (iii) avaliação como regulador do processo de ensino/aprendizagem detecta e identifica metodologias de ensino que se adaptam para as aprendizagens de crianças com NEE.

Quanto aos métodos, estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a pesquisa revelou que os formadores e os professores têm uma base teórica de transferência do conhecimento o que dificulta a compreensão, assimilação e aprendizagem dos conteúdos pelos alunos incluindo aqueles que tem NEE, uma vez que as aulas são totalmente teórica sem meios didácticos para auxiliar a aprendizagem. Trata-se dos Centros de Educação Inclusiva mas os mesmos não tem recursos materiais, financeiros e humanos. As máquinas Braille não chegam para todas as crianças com deficiência visual.

- a. Nota-se a falta de recursos didáticos (materiais convencionais, audiovisuais e Tecnológicos)
- b. Os centros internatos dos CREI 's não têm comida suficiente. A verba não cobre as necessidades dos internatos.
- c. Os Psicólogos afeitos nos CREI 's não têm experiência na função que assume.
- d. Os gabinetes dos primeiros socorros não têm Kits de primeiros socorros.
- e. Os laboratórios, cantinas escolares, gabinete de primeiros socorros, campos de basquetebol, sala de fotocopiadora, sala de eventos estão subaproveitados por falta de energia eléctrica, água e fundos.

As crianças com NEE vivem num mundo fechado e longe das suas famílias depois das actividades lectivas nos CREI 's.

A avaliação das aprendizagens no ensino primário é um meio de exclusão das crianças com NEE
PORQUE:

- a. Os professores avaliar através de testes escritos sem olhar para as necessidades dos alunos.
- b. Não atende a diversidade de alunos na sala de aula.
- c. Não respeita às necessidades das crianças.
- d. Não observa os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos e suas Especificidades

PORTANTO,

A avaliação é usada, apenas, para obter dados numéricos para o preenchimento de mapas estatísticos de aproveitamento pedagógico, com vista à satisfação de procedimentos administrativos da Educação.

Os Centros de Recurso de Educação Inclusiva apesar de serem Regionais não abarcam toda a população escolar com NEE. O maior número é aquele que está fora dos centros e fora das Escolas primárias. Porquênão pontencializar as escolas primárias, secundarias e superiores como entidades indicadas para envolverem a TODOS incluindo aqueles que tem NEE?

INFRA-ESTRUTURA

Os Centros de Recurso de Educação Inclusiva beneficiaram-se de uma construção de raiz apesar de ser de baixa qualidade. Como os ciclones que se fazem sentir no país, uma parte dos

edifícios dos centros foram devastados pelos ventos, deixando as paredes sem cobertura. A planta dos centros contempla salas de aulas, gabinetes, sala de eventos, biblioteca, internato, campos de jogos de diversas modalidades. Os centros têm salas de aulas teóricas e práticas. As salas de aulas teóricas estão equipadas com carteiras, quadro preto e cacifos. As salas de aulas práticas são até ao momento um campo de futebol, precisando de fundos para o seu apetrechamento. Trata-se de (sala de mecânica, serrelharia, electricidade, corte e costura, informática, sala de cópias, sala de eventos, sala de professores, biblioteca etc...) ao nosso ver os centros estão subaproveitados com uma dúzia de crianças entregues a sorte após as aulas teóricas, não só desenvolvem a estigmatização na pessoa com deficiência, como se a condição em se encontra fosse um pecado para os dias de hoje.

Para além Centros de Recurso de Educação Inclusiva que foram o nosso foco principal, fizeram parte igualmente os Institutos de Formação de Professores e as respectivas Escolas Primárias. O estudo constatou que os edifícios estão degradados clamando de uma reabilitação e alocação de carteiras e meios didácticos para o funcionamento pleno. Em alguns edifícios escolares constatou-se a presença de barreiras arquitetónicas o que não coaduna com os princípios da inclusão escolar.

Constatou-se também que os ventos e chuvas fortes, tornaram as escolas mais pobres ainda, destruindo as construções precárias existentes. Como consequência as instituições visitadas estão com o arquivo destruído por conta do mau tempo, salvo aquelas cujo arquivo se encontra nas residências dos directores das escolas.

As longas distâncias percorridas pelas crianças e professores (casa/escola e viceversa) fazem com que o cumprimento dos horários de entrada e a assiduidade seja ineficiente, prejudicando o cumprimento dos programas.

As precárias condições em os professores vivem e a demora na mudança de categoria torna este profissional sem moral para executar as tarefas com zelo e satisfação.

EQUIPAMENTO

Os Centros de Recurso de Educação Inclusiva não têm equipamento para o funcionamento dos cursos de Mecânica, Serralharia, Electricidade, Corte e Costura, etc... para o desenvolvimento das habilidades do saber fazer enquanto crianças com NEE. Aliás é característica das escolas moçambicanas; sala de aula em baixo de uma árvore, os alunos sentados no chão e o professor esfomeado com um pedaço de quadro preto, lá vai o processo de ensino/aprendizagem. Salva-se quem puder.

SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES

Atrevemo-nos a propor revisão da Lei n.º 6/92, do Sistema Nacional de Educação, a qual, em nosso entender, se encontra verdadeiramente desajustada da realidade atual; senão, vejamos:

A Lei n.º 6/92 estabelece orientações para a educação especial, que é um suporte importante para a implementação de uma educação inclusiva, mas não faz qualquer referência à abordagem inclusiva, que é uma exigência da atualidade. Desta maneira, propomos a integração transversal dos conteúdos da educação inclusiva no SNE, em todos os subsistemas de ensino.

Esta revisão desta Lei poderia ser acompanhada de uma política de formação de professores que preconizasse que a continuação de estudos fosse decidida pela instituição Ministério de Educação para os professores do ensino primário e secundário e Ministério do ensino Superior para casos de professores universitários e técnico Profissional de acordo com as necessidades de serviço, e não pela imposição das pretensões pessoais que, várias vezes, não correspondem às necessidades da instituição. O mesmo poderia ser feito para outros níveis e subsistemas de ensino, o que poderia permitir que o docente do ensino secundário, numa certa disciplina ou grupo de disciplinas, evoluísse até o topo da carreira, que poderia ser a de Especialista do Ensino de Português, de Matemática, de Geografia, etc.

A Lei n.º 6/92 refere que a admissão para a formação de professores pode acontecer com a obtenção do grau conferido pela 7.ª Classe, o que não é exequível nos dias de hoje. Primeiro, pela má qualidade de ensino que Moçambique oferece. Segundo, porque as crianças concluem a 7.ª classe com 12 anos, o que está em desacordo com a Lei do Trabalho.

As promoções de tempo de serviço que constam na lista das insatisfações poderiam ser automáticas, com base numa análise de um banco de dados. A descentralização no setor da educação deve ser uma realidade, para flexibilizar o processo de provimento dos professores.

Sugeríamos que o MINED deve melhorar as infra-estruturas escolares e apetrechá-las de material didático necessário. Como também deveria apostar mais num regime de dois turnos nas escolas primárias, como forma de aumentar o número de horas dos alunos na escola, dela tirando um melhor proveito.

As condições de trabalho não são as melhores e, por isso, sugerimos que o MINED deve criar condições condignas nas escolas, em particular nas escolas suburbanas e rurais, onde as condições são verdadeiramente precárias.

O MINED deveria melhorar a gestão e a motivação dos professores, através da construção de casas para os professores, fazer uma revisão aos estatutos do professor.

O MINED deveria trabalhar com instituições várias, como, por exemplo, as bancárias para a instalação de caixas automáticas nas escolas, como forma de reduzir alguns dos constrangimentos dos professores que trabalham nas zonas recônditas.

O MINED deveria, ainda, procurar trabalhar com as universidades, no sentido de se criarem cursos mais exigente e vocacionados para a carreira da docência no ensino básico.

Com a revisão da Lein.º6/92, poder-se-ia criar escolas primárias completas com nove classes, pelo que os alunos não teriam necessidade de mudarem de escola, até concluírem o seu ensino primário completo.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Reconheça-se alguma reserva, do ponto de vista de investigação, uma vez que este estudo, como qualquer outro, trás limitações óbvias e invetíveis. Lembremo-nos de que se trata de um estudo sobre uma análise das políticas e práticas de avaliação curricular, e o atendimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino básico. Trata-se de um tema que colide com:

- (i) as políticas educativas;
- (ii) o currículo escolar;
- (iii) a formação de professores e de formadores;
- (iv) as práticas pedagógicas dos professores;
- (v) o atendimento de crianças com NEE e, de uma forma particular, as questões de avaliação das aprendizagens que também não deixam de envolver todo o processo docente educativo. Trata-se de uma matéria de dimensão nacional, sobre a qual, indiscutivelmente, não se podem expressar meramente ambições generalistas. Assim, pode-se considerar comum a limitação deste estudo a nossa impossibilidade em conseguir uma amostra verdadeiramente representativa de cada zona do país onde recolhemos os dados empíricos, de tal forma fiáveis, que nos pudessem permitir uma comparação assertiva dos resultados.

A exiguidade de fundos que contribuiu para interferir e, assim, influenciar o tempo da estadia nas zonas provinciais demarcadas à priori para a recolha de dados, associada, também, às distâncias que separam as zonas onde fizemos a pesquisa contribuíram para o não aprofundamento do estudo, como pretendíamos, no que tange ao envolvimento de maior número de participantes no estudo, por exemplo, entre outros.

A diversidade de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino básico não permitiu o aprofundamento da identificação dos métodos de ensino utilizados nem as formas de avaliação adaptadas, para cada caso de NEE. Pelo que para novos estudos futuros, recomendamos a seleção de um tipo de NEE para um estudo mais aprofundado e que vise resultados verdadeiramente praticáveis na ótica socio educativa, económica e política, não permitindo azo a lirismos nem escusas sem nexos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Afonso, A. (1991).** Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula. Elementos para Afrontamento.
- Afonso, A. (2010).** Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In M. T. Esteban
- Afonso, L. (2009).** Recursos e percursos: para a avaliação de desempenho dos docentes. Lisboa: Plátano Editora.
- Afonso, M. M. (2008).** A educação científica no 1º ciclo do Ensino Básico: das teorias às práticas. Porto: Porto Editora.
- Agenda2025. Moçambique.**
- Albrecht (1991).** Prediction of alfalfa chemical composition from maturity and plant morphology
- Albrecht, K. (1998).** Revolução nos serviços: como as empresas podem revolucionar a maneira de tratar os seus clientes. (5ª ed). São Paulo: Pioneira
- Alcará, A.R. e Guimarães, S.E.R. (2007).** A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional.
- Allal, L. (1997).** “La mesure: variations culturelles sur le thème ADMEE”, Vol. 19, pp. 1-4.
- Almeida e F. (2008).** Metodologia de Investigação em Psicologia e educação (5ª ed) Braga.
- Almeida e Pinto (1995).** A Investigação nas Ciências Sociais. Lisboa: Editoral Presença.
- Almeida, L. Fleith, D. e Oliveira, E. (2013).** Sobredotação: Respostas Educativas às práticas na sala de aula. *Revista de Educação*, 8, pp. 15-20.
- Almeida. M. (2006).** Apontamentos a respeito da formação de professores. IN: Barbosa, R. L. (org). Formação de educadores: artes e técnicas- ciências e políticas. São Paulo, Ed. UNESP.
- Alves, M. e De Ketele, J. (2011).** Do Currículo À Avaliação, Da Avaliação ao Currículo. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. e Machado, E. (orgs) (2010).** Polo de excelência – Caminhos para a Avaliação do Desempenho docente, Editores Areal.
- Alves, M. P. (2004).** Currículo e Avaliação. Porto: Porto Editora.
- Alves, M.P., e Figueiredo, L.L. (2011).** A avaliação de Desempenho Docente: quanto vale o que fazemos? *Educação, Sociedade e Culturas*, 33, 123-140.
- André, M. E. D. A. (1990).** A avaliação na escola e da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 68-70, ago.
- Associação Americana de Deficiência Mental (1992).** in Política Nacional de Educação 1994

Atlas, 2007.

B

Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios.*

Balancho, M.J., Coelho, F: M. (1996). Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: Conceitos e práticas. 2ª Edição. Porto, Portugal.

Baloi, O. E Palme, M. (1995). Vocação ou exclusão: Um estudo sobre professor primario recém-graduado. INDE – Autores, Maputo.

Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (2008). Análise de Conteúdo: Edições 70, Portugal.

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 229p.

Black, P. e William, D. (2006). Avaliação e Aprendizagem em Sala de Aula. pp. 7-74.

Bloom, Hasting e Madaus (1971). Handbook on Formative and Summative Evaluatio of Student Learning. New York: McGraw – Hill Book Company.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução á Teoria e aos Métodos. Porto: Proto Editora, Portugal.

Bonniol, J., e Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Bovair, K. (1989). A Escola Especial: Parte do e não à Parte do Sistema Educacional (trad.). In: MONIZ PEREIRA (org.). Integração Escolar. Colectânea de textos (1993), Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Educação Especial e Reabilitação, pp.93-101.

Brasil, (MEC. 1994). Secretaria de Educação Especial. Subsídio para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: Área de deficiência e superdotados. Série: Diretrizes 3.

Brasil, MEC. (1994). Secretaria de Educação Especial. Educação Especial no Brasil. Série: institucional 2.

Brasil, MEC. (1994). Secretaria de Educação Especial. Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros. Série: Diretrizes 4.

Brasil, MEC. (1994). Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: Área de deficiência múltipla. Série: Diretrizes.

Brasil, MEC. (1994). Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: Área de deficiência mental. Série: Diretrizes 5.

Brasil, MEC. (1995). Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: Área de deficiência auditiva. Série: Diretrizes 6.

Brasil, (1996). Lei nº. 9394, 23 de dezembro de 1.996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.

Brasil, MEC. (1994). Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: Área de deficiência visual. Série: Diretrizes. Brasil: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2ª edição.

Brasil, **MEC** – SEESP 2002 – Classificação Internacional.

Brennan, W.K. (1988). El currículo para niños con necesidades especiales. Madrid. Siglo XXI

Brito, Luísa (2001). A saúde mental dos prestadores de cuidados a familiares idosos. Coimbra: Quarteto Editora.

Brophy, J. (1999). Research on motivation in education: past, present and future. Em T. C. Urdan, M. Maehr, e P. R. Pintrich (Ed.). Advances in motivation and achievement. (vol. 11, pp. 1- 44). Greenwich: Jai Press.

C

Cadima, A. (1996). Diferenciação no Caminho de Uma Escola Para Todos: Noesis.45-47.

Cadima, A. et.al. (1998). Diferenciação Pedagógica No Ensino Básico – Alguns Itinerários. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Cardinet, J. (1991). L'apport sociocognitif à IA régulation interactive. In J. Weiss (Ed.), L 'évaluation: Problème de Communication. Cousset (Fribourg): Delval, pp. 199-213.

Cardinet, J. (1993). Avaliar é medir? Rio Tinto: Porto: Asa.

Clark, T., Englert, K., Frazee, D., Shebby, S., e Randel, B. (2009). *Assessment: A McREL report prepared for Stupski Foundation's Learning System.* Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. Marília e Fialho (s/d). Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto. Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.

Codo, W. (1999). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes.

Coménio. (1985). Didáctica Magna. 3. Edição. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Comissão Europeia. (2013). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes (Brussels, EC). Mouzinho, A. Caena, F. e Valle, J. M. (2015). Formação de Professores: Tendências e desafios. Questões chaves: Fundação. (Orgs). Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992).

Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997).

Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997).

Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993).

Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação (1994).

Correia, L. M. (1997). Alunos com NEE nas classes Regulares. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). Inclusão e Necessidades educativas Especiais: um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2013). *Educação Especial e Inclusão: quem dizer que uma sobrevive sem a outra- Não está no seu perfeito juízo.* Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2017). Um olhar para a inclusão nas escolas: a outra face da moeda.

Correia, L.M. (1994). A Educação da Criança com Necessidades Educativas Especiais Hoje: Formação de Professores em Educação Especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (3), pp.45-53.

Correia, L.M. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto, Porto Editora.

Correia, L.M. (2003). Inclusão e Necessidades educativas Especiais - Um Guia Para Educação Especial.

Correia, L.M. (2008). A Escola Contemporânea e inclusão de alunos com NEE. Porto: Porto Editora. Coutinho (2002)

Coutinho, C. P. (2006). Utilização de blogues na formação inicial de professores: um estudo

Coutinho, C. P. e Chave, J.H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. <http://hdl.handle.net/1822/492>.

Cummings, W. (1990). Evaluation and Examinations - Why and how are Educational Outcomes Assessed? In R. M. Thomas (Eds.). *The International Comparative Educational Practices, Issues and Prospects*, 87-106. Oxford: Pergamon Press.

Cunha, D. (2006). A seleção de Conteúdos – Um estudo sobre as Representações dos Professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo do Ensino Básico: Universidade do Minho.

Cúpula Mundial p elas Crianças (1990).

Cury, C. R. J.; Ferreira, L. A. M. (2009). A Judicialização da Educação. *Revista CEJ*, Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

D

D´ Ketele, J. M. e Roegiers X. (1993). *Metodologia de Recolha de dados.* Editora Instituto Piaget.

- D´Ketele, J. M. (2006).** Caminhos para uma Avaliação de Competências, Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 40 (3), 135-147.
- D´Ketele, J. M. e Rogeirs. X. (1999).** Metodologias de Recolha de dados. Lisboa: Instituto do Piaget.
- D´Ketele, J.M. (1986).** A proosito das Noções de Avaliação formativa, de avaliação Sumativa, de individualização e de diferenciação. In L. Allal, J. Cardinet e Ph. Porrenoud (orgs.). Avaliação Formativa num ensino doferenciado, pp.211-218. Coimbra: Almeida.
- D´Ketele, J.M. (1993).** L'Evaluation Conjuguée en paradigmes. Revue Francaise de Pedagogia, 103, 59-80.
- D´Ketele, J.M. (2001).** Évoltuntion dês problematiques issues de l´évaluation formative. In G. Figari e M. Achouche (Eds) L´active évaluative réinterrogée: Regards scolaires el socioprofessionnels, pp.102-108. Bruxelles: De Boeck.
- D´Ketele, J.M. (2008).** Modèles de navigation dans un cadre d'approche par compétences intégrée (APCi). Taxonomie dans un cadre d' APCi. Bruxelles: ARE@ Santé ASBL, disponible sur www.aresante-site.org
- Dalben, A. I. L. F. (2002).** Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: Villas Boas, Benigna M. de Freitas. *Avaliação: políticas e práticas*. São Paulo: Papirus.
- Declaracao de Inchean Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos
- Declaração de Salamanca (1994).** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.
- Decreito Lei 3/2008.** Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinios básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo
- Delors, J. (2006).** learning: The Treasure Within: Highlights From the Twenty-first Century: UNESCO, Paris.
- Denzin, N.K. (1989).** Interpretive Biography. Newbury Park, CA: Sage.
- Dias, H. (2016).** A Importância dos estudos curriulares em África. Ino sétimo livro (e-book) com o título "currículo: entre o comum e o singular" contendo as conferências do colóquio de currículos e também na biblioteca digital da anpae, (orgs). Aárcia Angela da Silva Aguiar, Antônio Flávio Barbosa Moreira e José Augusto de Brito Pacheco. Pp.340. isbn. 85-87987-09-7.

Dias, M.A.F. (1993). As Representações de Sucesso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Estudo Relativo a Professores Com e Sem Formação Específica. Tese de Mestrado. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia (não publicado).

Diogo, F. e Vilar, A. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Edições ASA.

Donaciano, B. (2006). Formação de Professores Primários em Moçambique. Desenvolvimento de Competências Docente dos Formandos durante o estágio, no Modelo de 10^a +1+1 (Estudo de caso na Província de Tete). Maputo: Pontifícia Universidade Católica de São Paul em Convénio com a Universidade Pedagógica de Moçambique (Dissertação de Mestrado).

E

e A. J. Afonso (Org.), *Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 147-

Eco, H. (2010). *Como Fazer uma Tese em Ciências Humanas* Editora Perspetiva. Editora Moderna, São Paulo.

Eisenhardt, (1989). Políticas of Strategic decision making in High velocity environments: Toward a middle-range Theory. *Academy of management journal*, 31 737-770.

Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996).

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. e Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.

European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (Brussels). Mouzinho, A. Caena, F. e Valle, J. M. (2015). *Formação de Professores: Tendências e desafios*.

F

Fernandes, D. (1993). *Avaliação na Escola Básica Obrigatória: Fundamentos para uma Mudança de Práticas*. I.I.E.

Fernandes, D. (1994). A Avaliação das Aprendizagens: das Prioridades de Investigação e de Formação às práticas nas Salas-de-aula. *Revista de Educação*, 8, 15-20.

Fernandes, D. (1994). *Avaliação das aprendizagens: das prioridades de investigação e de formação*.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, D. (2005).** *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas.* Cacém.
- Fernandes, D. (2006).** Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 289-348.
- Fernandes, D. (2008).** *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas.* Lisboa: Textos Editoras, LDA.
- Fernandes, D. (2011).** *Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas.* Textos Editores.
- Ferrão, M. (2006).** *Formação Pedagógica de Formadores.* Porto: LIDEL.
- Ferraz, M. J. et al. (1994).** *A Avaliação Formativa: Algumas Notas.* I.I.E. (Ed.). FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia - Saberes necessário a prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 2003. *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem.* Lisboa: I.I.E.
- Ferraz, M. J. et al. (1994).** *A Avaliação Geradora de Conflitos.* In I.I.E. (Ed.). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem.* Lisboa: I.I.E.
- Ferraz, M.J. et al. (1994).** *A Avaliação Criterial / Avaliação Normativa.* I.I.E. *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem.* Lisboa: I.I.E.
- Ferreira, C. A. (2004).** *Avaliação Formativa. Conceptualização e Orientações para a Prática.* Vila Real: Sector Editorial dos SDE da UTAD – Série Didáctica: Ciências Sociais e Humanas, 51.
- Field, A. (2009).** *Discovering Statistics Using SPSS.* ISM. London, England. *Introducing Statistical Methods Series.* Edição ilustrada. Editora. SAGE
- Figari, G. (1966).** *Avaliar: que referencial?* Orientada por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Portugal: Porto. Coleção Ciências da Educação.
- Figari, G. (1996).** *Avaliar: que referencial?* Porto. Porto: Editora.
- Figari, G. (2007).** *A avaliação dos professores Entre o controle e o desenvolvimento.* In C. Ramos (Ed.), *Avaliação de professores: Visões e realidades.* Actas da Conferência Internacional (pp. 17-26), Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Foddy, W. (1999).** *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários.* Celta: Celta Editora.
- Formosinho, J. (2009).** *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente.* Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. Ferreira, F, e Silva, V, R. (1999).** *Avaliar, Refletir e Inovar.* Centro de Formação de Associa

Foshy, A. W. (1998). Action research in the nineties. *The Educational Forum*, 62(2), 108-112.
<http://dx.doi.org/10.1080/00131729808983796> Foster, L. e Nixon, M. (1978). Teacher as researcher: ção de Escolas Braga /Sul: CFAE/Braga/Sul.

Frary, R.; Cross-, L. e Weber, L. (1993). Testing and Grading Practices and Opinions of Secondary Teachers of Academic Subjects: Implications for Instruction in Measurement. *Educational Measurement: Issues and Practice*, Fall, 23-30.

Freixo, M. (2010). Metodologia científica. (2.^a Ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Freixo, V. (2011). *Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas*, Lisboa: Instituto Piaget.

G

Gardner, H. (1995). Inteligências Múltiplas – A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas.

Garrido, I. (1990). Motivacion, emocion y accion educativa. Em: Mayor, L. e Tortosa, F. (Eds.).
Ámbitos de aplicacion de la psicologia motivacional (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower.

Gentil, P. e Silva, T. (1999). *Neoliberalista, Qualidade Total E Educação - Versões crítica*. Petrópolis: Vozes Editora.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992). O Inquerito, teoria e prática. Celta Editora. Lda.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). O Inquérito- Teoria e Prática. (4^aEd.). Oeiras: Celta Editora.

Ghiglione, R., e Matalon, B. (1997). O Inquérito – Teoria e Prática (3^a ed.). Oeiras: Celta Editora.

Gil, A.C. (2007). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Editora Atlas, 5^aedição.

Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer. In
Fernandes, D. (2008). Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas.
Porto: Porto Editora.

Glaser, K. (1990). Toward New Models for Assessement. In H. Walber & G. Haertel (Ed.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford: Pergamon Press., 475-483. In
Fernandes, D. (2008). Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas.
Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. M. (1999). A carreira das professoras do ensino primário. In: Nóvoa, A, (Org.). *Vida de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 141-169.

Guba, E. Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage. In Fernandes, D. (2008).
Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Porto: Porto Editora.

Guba, E. e Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

H

- Hadji, C. (2010).** A avaliação de professores em França. Da inspeção ao acompanhamento pedagógico. In A.M. Flores, (Org). A avaliação de Professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações (pp. 114-139). Porto: Areal Editores.
- Harlen, W. (2006).** Teaching, Learning and Assessing Science 5–12. Fourth edn. London: Sage Publications.
- Harvery, S. Richard, S. e Matthew, P. (2010).** *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagens: para que todos possam aprender.* Porto: Porto Editora.
- Hill, M. e Hill, A. (2009).** *Investigação por Questionário.* Lisboa: Edições Síliba.
- Hoffman, J. (1993).** *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.* 5. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade.
- Holec, H. (1988).** Autonomy and Self-directed learning. Strasbourg: Council of Europe
- Howell, D. (2010).** Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences.
- Hydt, R. (1974).** Avaliação do Processo de Ensino/Aprendizagem. São Paulo: Ática.

I

- INDE (2003).** Plano Curricular do Ensino Básico. Maputo. Moçambique.
- INDE (2008).** Impacto da avaliação do currículo do ensino básico – I ciclo – Moçambique.
- INDE. (2016).** Programas do Ensino Primário. Moçambique.
- INE, (2007).** Censo populacional e de habitação. Moçambique.

K

- Kirk, S.A. (1962).** Education Exceptions Children. Boston: Houghton Mifflin.
- Kristensen, K. (1987).** A Formação de Pessoal. População Destinatária e Modelo. In: MBABANE. Integração, Formação de Pessoal e Estratégias de Planeamento, Lisboa, Reabilitação Internacional, Comissão de Educação, pp.152-171.

L

- Lawn, M. (2001).** Os professores e a fabricação de identidades. Currículo sem Fronteiras, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 117-130.

- Leite, C (2002).** O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português. Fundação para a Ciência e a Tecnologia: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2003).** Para Uma Escola Curricularmente Inteligente – O desenvolvimento do currículo e das práticas curriculares; projeto educativo e projeto curricular; reorganização curricular do ensino básico- do decreto às práticas: Edições ASA.
- Lemos, V. (1988).** O Critério do Sucesso - Técnicas de Avaliação da Aprendizagem. Porto: Texto Editora. 2ª edição.
- Lemos, V.; Neves, A.; Campos, C.; Conceição, J. e Alaiz, V. (1992).** A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso, 2ª ed. Lisboa: Texto Editora.
- Lima, J. (2006).** Ética na Investigação. In J. Pacheco (Org). Fazer investigação. Contributo para a elaboração de Dissertação e teses. Porto: Porto Editora, pp. 127-159.
- Lima, J. (2008).** *Em Busca da Boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo.* Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (2012).** Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir. São Paulo: Cortex Editora.
- Lobo, M. e Nheze, I. (2008).** Qualidade de Ensino no Ensino Primário. Movimento de Educação Para Todos.
- Luckesi, C. (1991).** Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 82-6.
- Luckesi, C. (2011).** Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2005).** Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez.

M

- Machado (Eds.).** Avaliação com sentido. (s): contributos e questionamentos (pp. 109-124).
- Machado, E. Alves, M. Gonçalves, R. (2011).** Observar e Avaliar as Práticas Docentes. Porto: Porto Editora.
- Magalhães, A. e Stoer S. (orgs.) (2005).** Reconfigurações Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização. Edições Profedições
- Magalhães, A. e Stoer, S. (orgs.) (2009).** A Escola para Todos e a Excelência Académica. Orgulhosamente filhos de Rousseau. Edições Profedições
- Magalhães, A. M.; Stoer, S. (2011).** Pensar as diferenças. Contributos para a educação inclusiva. In: Rodrigues, D. (Org.). Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, p. 29-44.

- Mandlate (2012).** Políticas e Práticas de Diferenciação Curricular e a Inclusão Escolar em Moçambique. Universidade do Minho: Braga, Dissertação de Mestrado.
- Mantoan, M.T. (2003).** Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?
- Marconi, M.A. e Lakatos, E. M. (2002).** Técnicas de Pesquisa. São Paulo, Atlas, 5ª edição, pp. 19-29.
- Martins, C. (2011).** Manual de Análise de dados quantitativos com recurso ao “IBM” SPSS Saber decidir fazer, interpretar e redigir. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Mazzotta (1993).** Trabalho docente e Formação de Professores de educação Especial. São Paulo: EPU.
- McMillan, J. e Slhumachern, S. (1997).** Reserch in Education: a conceptual Introdution. (4ª ed.) New York: Longgman.
- Moçambique, MEC (2008).** Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB). Maputo: BDQ, Lda.
- Moçambique, MEC (2008).** Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB). Moçambique: NDEG/MEC.
- Moçambique, MEC (2010).** Orientações para o melhoramento do Processo de Ensino-Aprendizagem da oralidade, Leitura e escrita Iniciais, Maputo: INDE (Brochura não Editada.
- Moçambique, MEC. (1997).** Plano Estratégico de Educação, 1997 – 2000: combater a exclusão, renovar a Escola. Maputo: MINED.
- Moçambuque, MEC. (2003).** Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico. Moçambique: DNEB/MINED. Moçambique.
- Moçambique. (1990). Constituição da Republica de Moçambique
- Moçambique. (1975). Constituição da Republica de Moçambique
- Moçambique. (1990). Constituição da Republica de Moçambique
- Moçambique. (2004). Constituição da Republica de Moçambique
- Mendonça, A. (2009).** O Incesso Escolar. Politicas Educativas e Práticas Sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipelogo da madeira. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Mendonça, P. e Moussié, R. (2007).** Confronting the Contradictions in Mozambique: The IMF, wage bill ceilings and the case for teachers. Maputo: Action Aid.
- Miranda, B. (2008).** Paradigma da Investigação Educacional.
- Moreira e Candu (2003).** Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas pedagógicas. Editora Vozes. Brasil.
- Morgado, J. (2004).** Qualidade na Educação- Um Desafio para os Professores. Coleção Ensinar e

Aprender. Editorial Presença.

Morgado, J. C. (2014). Currículo, Identidade e Profissionalidade Docente: desafios para os professores. Lisboa: Editora.

Moss, P. (1992). Shifting Conceptions of Validity in Educational Measurement for Performance Assessment. *Review of Educational Research*, 62(3), 229-258.

N

Natriello, G. (1987). The Impact of Evaluation Processes on Students. *Educational Psychologist*, 22 (2), 155-175.

NDE (2008). Plano Curricular do Ensino Básico. Maputo

Nevo, D. (1990). Role of the Evaluator. In H. Walber & G. Haertel (Ed.), the International Encycloppedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon Press. 89-9.

Nhantumbo, A. (2009). Análise da Implementação da Progressão por ciclo de aprendizagem no currículo do ensino Básico de Moçambique. Universidade do Minho: Braga, Tese de Mestrado.

Nielsen, L. (1999). Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia.

Niquice, A. (2001). Formação de Professores primários: Construção do Currículo. Editora: Textos Editores.

Noizet, G. e Caverni, J. (1985). Psicologia da Avaliação Escolar. Coimbra: Coimbra Editora.

Novaes, F.C. (1981). Sobre algumas aves do litoral do Estado do Pará. *An. Soc. Sul Riogr. Ornitol.*, Porto Alegre, 2: 5-8.

Nóvoa, A. (1992). Vida de Professores. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação. Pesqui.*, Jun vol.25, no.1, p.11-20. ISSN 1517-9702.

Nóvoa, A. (2009). Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: educa.

Nóvoa, A. et al.,. (1991). Profissão Professor. Porto: Porto Editor.

Nóvoa, A.(199). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Local, n. 4, p. 109-139.

Nóvoa, A.(2003). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Afragide, Portugal: Publicação Dom Quixote.

O

Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (2000).

Objetivos e Metas de Dakar (2000).

P

- Pacheco, J. (1994).** *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995).** *O pensamento e a Ação do Professor*, Lisboa. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001).** *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2011).** *Discursos e Lugares das Competencias em Contextos de Educação e Formação*. Porto: Porto Editora, Ltda.
- Pacheco, J. (2012).** *Avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas*. Encontros de Educação (pp. 1-10). Funchal: Secretaria da Educação, do Governo Regional da Madeira.
- Pacheco, J. (2012).** *Avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas*. Encontros de Educação (pp. 1-10). Funchal: Secretaria da Educação, do Governo Regional da Madeira.
- Pacheco, J. (2014).** *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, V. L. (2003).** *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: Stevens, C. M. T; Cunha, M. J. Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, pp. 53-84.
- Passos e tal (2002).** *A formação dos professores do Ensino do 1º grau e a sua atuação na escola e na comunidade em Moçambique*. INDE- DIP, Maputo. Pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (Eds. *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, 155-173.
- Peralta, M. (2002).** "Construir Competências é virar as costas aos saberes". *Pátio*, 3 (1), 15-19.
- Perrenoud, P. (1978).** *Das Diferenças Culturais às Desigualdades Escolares: a Avaliação e a Norma num Ensino Diferenciado*. *Análise Psicológica*, II (1), 133-156.
- Perrenoud, P. (1982).** *Não mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança*
- Perrenoud, P. (1984).** *La Fabrication de L? Excellence Scolaire*. Genève-Paris: Librarie Droz.
- Perrenoud, P. (1993).** *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*. In A. Nóvoa e A. Estrela (Orgs.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1993).** *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1995).** *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (1999).** *Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.* Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (1999).** *Construir Competências desde a Escola a Escola.* Porto: Porto Alegre.
- Perrenoud, P. (2000).** *Novas Competências para Ensinar.* Porto: Porto Alegre
- Perrenoud, P. (1999).** *Porquê Construir Competências a Partir da Escola.* Porto: Porto Alegre.
- Perrenoud, P. (2000).** *Pedagogia Diferenciadora.* Porto: Editora ARTMED.
- Peterson, P. (2003).** *O Professor do Ensino Básico.* Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget.
- Plano de Estudo e Estratégias de Implementação, DINAME. Moçambique.**
- Política Nacional de Educação (1995).** MINED, Maputo, Moçambique.
- Ponte, J. (1994).** *Estudo de caso na Investigação em Educação matemática.* Quadrante, 3 (1), pp 3-18.
- Ponte, J. P. (2006).** *Estudos de caso em educação matemática.* BOLEMA, 25, 105-132.
- Popkewitz (2009).** Popkewitz T., E Rizvi, F. (Eds.). (2009). *Globalization and the study of education* (108 Yearbook. Vol 2). Chicago: National Society for the Study of Education.

Q

- Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995).**
- Questões chaves: Fundação. (Orgs).** Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Quivy, R., Luc V. (2008).** *Manual de Investigação Em Ciências Sociais.* Lisboa: Editora Guilherme valente.

R

- Rego, M. A. (2013).** *El profesor ante el horizonte de una sociedad cosmopolita.* In M. A. Rego (Edit.), *Cosmopolitismo y Educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras* (pp. 193-206). Valencia: Editorial Brief.
- Renzulli, J. S; REIS, S. M. (1997).** *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence* (2nd Ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.
- Rey, A. y Trigo, E. (1995).** "Abriendo líneas de investigación en la creatividad motriz", *Actas II Congreso de ciencias del deporte, la E.F. y la recreación.* Lleida.
- Ribeiro, A., Ribeiro, L. (1989).** *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem.* Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1991).** *Avaliação da Aprendizagem.* Porto: Texto Editora, 3ª edição.

- Ribeiro, S. C. (1991).** A pedagogia da repetência. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 4, p. 73-86
- Richardson e McMillan. (1997).** *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa.
- Rodrigues (1999).** Qualidade de Vida no trabalho: Evolução e análise do nível gerencial. Petrópolis: Edição Vozes.
- Rodrigues, D. (2000).** O paradigma da Educação Inclusiva – Reflexões sobre uma Agenda possível. *Revista Inclusão: 7-13, vol.1. Braga*.
- Rodrigues, D.(org) (2001).** *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora. Lisboa.
- Roldão, M. (1999).** *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003).** *Diferenciação curricular – Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000).** Currículo e gestão da aprendizagem: As palavras e as práticas. Aveiro.
- Roldão, M. C. (2007).** Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34.
- Roldão, M. e Marques, R. (orgs) (2000).** *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- RW Hintz, KA Albrecht. Crop Science 31 (6), 1561-1565.

S

- SACMEQ (2011). Trends in achievement levels of grade six pupils in Mozambique. Policy brief nr. 1
- Sal, A. M. (1992).** Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 21, n. 104, p. 24-31.
- Santos, L. (2008).** Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes, L. Santos, H. Elpg=PA146&dq=SACMEQ+2007+Mozambique
- Scriven, M. (1967).** Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M: Gané e M. Scriven (Eds). Perspective of Curriculum Evaluation, 39 – 83. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chigago: Rand Mac Nally.
- Serrano, A. (2005).** Inclusão. *In* Revista Educação Especial, IEC, Universidade do Minho, N°6, pp. 1-120.
- Serrano, A. M. (2008).** Apontamentos das aulas de Dificuldades de aprendizagem específicas: Perspectivas cognitivas, motoras, socio-emocionais e da linguagem. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho, Braga.

- Silva, A. (2012).** Avaliação do desempenho docente: O papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação do Instituto politécnica de Lisboa, Lisboa.
- Silva, I. (2001).** Avaliação de Desempenho: Contributo para um estudo da avaliação de desempenho de professores. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Silver, Strong e Perini (2010).** Inteligências Múltiplas e estilos de Aprendizagem - para que todos possam aprender. Porto: Porto Editora.
- Slavin, R. E. (2003).** Salas de aula eficazes, escolas eficazes: uma base de pesquisa para reforma da Educação na América Latina. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, (PREAL; n. 4).
- Soares, J. F. et al. (2002).** Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte UFMG, FAE, GAME: Fundação Ford.
- Sousa, F. (2010).** Diferenciação Curricular e Deliberação Docente. Porto: Porto Editora.
- Sousa, S. M. Z. L. (1997).** Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: Oliveira, D. A. (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes.
- Stake, R. (1995).** *The art of case study of research. Thousand, CA. Sager.*
- Stake, R. (1999).** Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (1994).** Case Studies. In N. Denzin Y. Lincoln, Handbook of qualitative research (pp. 236-247). Newsbury Park: Sage.
- Stake, R. E. (1998).** *Investigación con estudio de casos.* Ediciones Morata. Madrid.
- Stiggins, R. J. (2005).** From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87 (4), 324-328. In Marília e Fialho. Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora
- Stoer, M, e Rodrigues, D. (2004).** Os Lugares da Exclusão Social – Um dispositivo de diferenciação pedagógica. Brasil: Cortez Editora.
- Stoer, S.R., e Magalhães, A.M. (2005).** A Diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto. Edições Afrontamento.
- Sung, J. M. (2006).** Educar para reecantar a Vida. Editora: Vozes Petropolis. Brasil.

T

- Terrazzan, E. A. (2005).** Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2013, v.94, n.237, pp.585-602.
- Terrazzan, E. A. (2007). Inovação escolar e pesquisa sobre formação de professores. In: NARDI, R. Ensino dec no Brasil: alguns recortes. São Paulo: Escrituras.
- Tomlinson, C. e Allan, S. (2002).** *Liderar Projectos de Diferenciação pedagógica*. Lisboa: edições ASA.
- Tuckman, B. (1994).** *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*: Fundação Callouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2000).** *Manual de Investigação em educação*. Serviço de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. (1949).** Basic Principle of Curriculum and instruction. Chigago: University of Chicago. (1976), Princípios Básicos do Curriculum e Ensino. Porto Alegre: Globo.

U

- UNESCO. (1948).** Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948.
- UNESCO. (1989).** Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança.
- UNESCO. (1990).** Declaração Mundial de Educação Para Todos Jomtien, (1990).
- UNESCO. (1994).** Declaração de Salamanca, Espanha
- UNESCO. (2015).** Relatório Anual. Maputo, Mozambique
- Usene, C. (2006).** Formação de Professores e m exercicios e o desenvolvimento criativo e reflexivo. Um Estudo de caso no Instituto de Magisterio Primário de Matola. Maputo: Pontificia Universidade Católica de São Paul em Convénio com a Uniiversidade Pedagógica de Moçambique (Dissertação de Mestrado).

V

- Vasconcelos (2005).** Concepção Dialectica Libertadora do processo de Avaliação Escolar. Finalidades da Avaliação, 2ª parte.
- Veiga, I: P. A.; RESENDE, Gonçalves, I. M. (2008)** (orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- Vilelas, J. (2009).** Investigação – O processo de construção do conhecimento: edições Sílabo.

Viñao, A. (2001). Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). Educação no Brasil. História e historiografia (pp. 21-52). Campinas: Editora Autores Associados / S.B.H.E.

Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares reformas: continuidades cambios, Madrid, Morata. A cessado em 23 de março de 2018 em

Voos, Tsikritsis e Frohlcott (2002).Case research in operations management. International Journal of operations e production management, Lond V.22, nº 2, p 195 – 219.

Vygotsky, L. S. (1991). **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In **A. R. Luria; A. N. Leontiev e L. S. Vygotsky e outros, Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento (2ª Ed.). Tradução de A. Rabaça. Lisboa: Editorial Es-tampa, pp. 31-50.**

W

Warnocreport (1987). Necessidades Educativas Especiais. Relatório da comissão do Inquerito sobre a Educação das Crianças e Jovens deficientes.

Weber. M. (1946). From Max Weber: Essays in Sociologia. Translated, Edited, and with an introduction by. Oford University. Press.

Y

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Método.* Porto: Porto Alegre.

Yin, R. e Stake, R. (2008). *Revista Lusófona de Educação.* In Duarte pp. 11, 113 -132.

Yin, R. K. (2003). Estudo de caso. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

A

A Concepção Dialectica-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. Finalidades da Avaliação.

<https://www.scribd.com/document/36222805/VASCONCELOS-2005>.

A Educação Colonial de 1930 a 1974, a cessado em 22 de Fevereiro de 2018 em <http://www.macua.org/livros/Aeducacaocolonialde1930a1974.htm>.

Alguns conceitos básicos da avaliação, a cessado 13 de dezembro de 2012 em <http://www.slideshare.net/eliss/alguns-conceitos-de-avaliacao>.

Altas habilidades – sobredotados, a cessada 11 de dezembro de 2012. http://psique.ijmdo.com/altas_habilidades_superdotayo.php.

B

Benard, C A.M. (1988). Necessidades de Formação: A Urgência das Respostas. Educação Especial e Reabilitação, 1 (0), pp.54-58. In Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita. M. H.F. (2001). Educação especial em Portugal no último quarto do século XX. Universidade de Salamanca, a cessado 13 de Março de 2018 em <http://www.ipcb.pt/maria-helena-ferreira-de-pedro-mesquita>

Bernstins (1991). A estrutura do discurso pedagógico: Petrópolis, Editora Biesta, G. (2012) The future of teacher education: evidence, competence or wisdom? Research on Steiner Education 3, pp. 8–21. In Mouzinho, A Caena, F. e Valle, J. M. (2015). Formação de Professores: Tendências e desafios. Questões chaves da educação: Fundação. (Orgs). Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos, a cessado em 10 de Março de 2018 em <https://www.ffms.pt/FileDownload/9c72c302-c081-4c68-a26f-b02de95f745e/livro-a-formacao-de-professores>

Biesta, G. (2012). The future of teacher education: evidence, competence or wisdom? Research on Steiner Education 3, pp. 8–21. In Mouzinho, A. Caena, F. e Valle, J. M. (2015). Formação de Professores: Tendências e desafios. Questões chaves da educação: Fundação. (Orgs). Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos a cessado em 10 de Março de 2018 em <https://www.ffms.pt/FileDownload/9c72c302-c081-4c68-a26f-b02de95f745e/livro-a-formacao-de-professores>

Biesta, G. (2013). Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Biesta, G. (2012) The future of teacher education: evidence, competence or wisdom? Research on Steiner Education 3, pp. 8–21. In Mouzinho, A. Caena, F. e Valle, J. M. (2015).

Formação de Professores: Tendências e desafios. Questões chaves da educação: Fundação. (Orgs). Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos a cessado em 10 de Março de 2018 em <https://www.ffms.pt/FileDownload/9c72c302-c081-4c68-a26f-b02de95f745e/livro-a-formacao-de-professores>

C

Caena, F. (2014). Comparative glocal perspectives on European teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 37, pp.106-122. Mouzinho, A. Caena, F. e Valle, J. M. (2015). Formação de Professores: Tendências e desafios In Questões chaves: Fundação. (Orgs). Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos em 10 de Março de 2018 em <https://www.ffms.pt/FileDownload/9c72c302-c081-4c68-a26f-b02de95f745e/livro-a-formacao-de-professores>.

Cosmopolitismo e políticas de escolarização (PDF Download Available). Available from: https://www.researchgate.net/publication/275993547_Cosmopolitismo_e_politicas_de_escolarizacao [accessed Oct 18 2017].

D

Darling-Hammond, L. (2008). Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness: A Policymaker's Guide, in Council of Chief State School Officers. Strengthening teacher quality in high-need schools-policy and practice. **Washington, DC.** In Flores, M. A. (2009). A avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 1.* A cessado em 24 de Março de 2018 em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>.

Darling-Hammond, L. (2008). Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness: A Policymaker's Guide, in Council of Chief State School Officers. Strengthening teacher quality in high-need schools-policy and practice. Washington, DC. In Flores, A.M (2009). Da Avaliação de Professores: Reflexões Sobre o Caso Português. *Revista Ibero americana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 1* a cessado 10 de Março de 2018 em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>

Darling-Hammond, L. (2008). Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness: A Policymaker's Guide, in Council of Chief State School Officers. Strengthening teacher quality in high-need schools-policy and practice. Washington, DC. In Flores, A.M (2009). Da Avaliação de Professores: Reflexões Sobre o Caso Português. *Revista Ibero americana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 1* a cessado 10 de Março de 2018 em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>.

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM DESAFIO A ENFRENTAR, a cessado 24 de dezembro 2012 em <http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>
Educação Especial em Madeira a cessada, 24 de dezembro de 2012, em <http://educacaoespecial.madeira-edu.pt/porto>.

F

Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagem: uma agenda e muitos desafios, a cessada 6 de março de 2013

Ferreira, C. (2006). Avaliação de desempenho docente: expectativas dos professores. Dissertação de mestrado. Universidade Portucalense. In Gonçalves, M. e Melão, N. (2010). A Avaliação De Desempenho Docente Na Perspetiva Dos Diretores Escolares: Um Estudo Empírico. *Gestão E Desenvolvimento*, 22 (2014), 165-190. A cessado em 6 de Abril de 2018 em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22939/1/08NunoMelao%20165-190.pdf>.

Ferreira, C. (2007). A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula. Porto: Porto Editora. In Gonçalves, M. e Melão, N. (2010). A Avaliação De Desempenho Docente Na Perspetiva Dos Diretores Escolares: Um Estudo Empírico. *Gestão E Desenvolvimento*, 22 (2014), 165-190. A cessado em 6 de Abril de 2018 em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22939/1/08NunoMelao%20165-190.pdf>.

G

Gramsci, A. (1968). Os intelectuais e a organização da cultura. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 244 p. In Coutinho, C. N. (1982). 4ª Edição. A cessado em 20 de Abril de 2018. <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf>.

Gramsci, A. (1968). Os intelectuais e a organização da cultura. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 244 p. In **Coutinho, C. N. (1982).** 4ª Edição. Acessado em 20 de Abril de 2018. <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf>.

H

Hadji (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF. . In Flores, M. A. (2009). A avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2009 - Volumen 2, Número 1. A cessado em 24 de Março de 2018 em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>

Hadji, C. (1994). Avaliação: as regras do jogo. Porto: Porto Editora. In Flores, M. A. (2009). A avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 1. A cessado em 24 de Março de 2018 em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>

Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na Idades Pós-Moderna. Amadora: Mc Graw-Hill. In Flores, M. A. (2009). A avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 1. A cessado em 24 de Março de 2018 em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>

Hargreaves, A. e Goodson, I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities, in I. Goodson and A. Hargreaves (Eds) Teachers' Professional Lives London: Falmer Press, pp. 1-27.
<http://repositorio.ul.bitstream/10451/5509/1/Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20das%20aprendizagens-Uma%20agenda%2c%20muitos%20desafios.pdf>

I

Instituto Nacional de Estatística (INE) (2007). Censo populacional e de Habitação <http://www.ine.gov.mz/operacoes-estatisticas>.

L

Locatelli, I. (2002). Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 25, p. 3-21. Estudos em Avaliação Educacional. Revista Scielo. Brasil. A cessado em 9 de Maio de 2018 <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2189> .

Luckesi, C. C. (2005). Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez. In Santos, M. B, (2017). Resenha do texto "a aprendizagem da avaliação", de cipriano carlos luckesi, a cessado em 17 de fevereiro de 2018 em <https://www.webartigos.com/artigos/resenha-do-texto-a-aprendizagem-da-avaliacao-de-cipriano-carlos-luckesi/96528/>

Ludke, M. (1995). O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo. In Barretto, E. S. (2001). A Avaliação na Educação Básica entre dois Modelos. A cessado em 09 de Maio de 2018 <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v22n75/22n75a05.pdf>

Os Caminhos de Inclusão a cessada, 24 de dezembro de 2012 em <http://caminhosdeinclusao.blogspot.com>

S

SAQMEC. (2007). Mozambique, Monitoring the Quality of Education in Schools: Examples of Feedback, Edited by Vanessa Scherman, Roel J. Bosker, Sarah J. Howie, https://books.google.co.mz/books?id=JN_MDQAAQBAJ&pg=PA146

SIM-SIM, M.I. (1986) (Coord.). A Educação Especial nos cursos de formação inicial. Margem, 49/50/51, pp.5-7. In Mesquita, Maria Helena Ferreira de Pedro. (2001). Educação especial, Necessidades Educativas Especiais e Formação de professores Políticas educativas em educação especial Integração escolar. Tese de Doutoramento. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco, a cessado 20 de 30 de Março de 2018, em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1506>.

Stufflebeam, D. (1985). Institutional Self-Evaluation. In T. Husen e T. Postlethwaite (Eds.). International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press, 2534-2538. In Rosado, A. E Silva, C. (s/d). Conceitos Básicos Sobre Avaliação Das Aprendizagens. A cessado em 30 de 2018 em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>.

T

Teresa, M., Rodrigues, I. (2006). Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock, Vasconcelos (2005). Concepção Dialética Libertadora do processo de Avaliação Escolar. Finalidades da Avaliação, 2ª parte. A cessado em 22 de Abril de 2018 em Acessada 7 de março 2013 em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/995/1/2007001024.pdf>

V

Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares reformas: continuidades cambios, Madrid, Morata. A cessado 09 de maio de 2018 em https://www.researchgate.net/publication/307719657_RESENA_de_Vinao_Antonio_Sistemas_educativos_culturas_escolares_y_reformas_continuidades_y_cambios_Madri.

W

Winebrenner (1952). Marland Magazine, Volume 47, Issue nº 4a cessado 15 de abril de 2018.

http://msa.maryland.gov/megafile/msa/speccol/sc5800/sc5881/000001/000000/000188/pdf/msa_sc_5881_1_188.pdf.

<Http://side.utad.pt/cursos/storage/PSI/2480/1,consultado>, a cessada dia 23 de Fevereiro de 2012.

http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo_online/jsp1.htm, a cessada 11 de maio 2013.

<http://www>. Efdportes.com/Revista Digital – Buenos Aires – Año 12 – Nº 117 – Febrero de 2008

Basei, A. P. e Filho, W. L. (2008). *A interculturalidade na formação de professores: possibilidades de (re) significar as práticas educativas da Educação Física Escolar*. Revista Digital-Buenos Aires-Año 12-117. Brasil.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

B

Brasil, (1997). Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades.

Brasil. Lei nº. 5.692/61. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil. Lei nº.4.024/61. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasília: Diário Oficial, 12 de agosto de 1971/90

Brasília: Diário Oficial, 21 de dezembro de 1961

C

Constituição da República de Moçambique de 1990

Constituição da República de Moçambique de 1994

Constituição da República de Moçambique de 2004

Constituição da República Popular de Moçambique de 1975

D

Decreto de 1926 de 13 de outubro de João Belo sobre Estatuto Orgânico das Missões Católicas
Portuguesas

Decreto-lei 6/ 2001

Diploma Ministerial nº 238 de 17 de maio de 1930 – objetivos do ensino indigena

L

Lei 4/83 - Sistema Nacional de Educação – Moçambique

Lei 4/83 Sistema Nacional de Educação.

Lei 6/92 – Sistema Nacional de Educação – Moçambique

Lei 6/92 Sistema Nacional de Educação Moçambique.

Lei nº. 9394, 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:
Ministério da Educação e do Desporto.

ANEXOS

Anexo 1 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO



Universidade do Minho - Instituto de Educação-Desenvolvimento Curricular

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO - PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O IMPACTO DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NAS CRIANÇAS COM NEE no EB/MOÇAMBIQUE

Caro (a) docente.

No âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação/Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho, estamos a desenvolver uma pesquisa” **Processos Educativos em Moçambique – Análise das Políticas e Práticas de Avaliação Curricular e o Atendimento das Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE):** um estudo de casos, nas províncias de Gaza, Tete e Nampula”. Este questionário tem por objetivo compreender o papel da avaliação das aprendizagens na promoção da Inclusão Escolar, com a finalidade de contribuir nas medidas que garantam a boa integração das crianças e que influenciem a inclusão de crianças com NEE. O questionário tem as seguintes questões de investigação:

- ❖ De que forma são identificadas as crianças com NEE nas turmas do Ensino Básico?
- ❖ Como são abordados os conteúdos de modo a permitir a inclusão de crianças com NEE?
- ❖ De que modo os professores avaliam o processo de ensino/aprendizagem?

O questionário é anónimo, sendo os dados tratados estatisticamente.

Obrigado pela sua contribuição

DADOS DE CARATERIZAÇÃO

(A preencher o quadro correspondente.)

Marque com um **x** a situação que melhor se adequa ao seu caso)

PESSOAL DOCENTE

Sexo: F M **Situação profissional:** é do quadro contratado (a) com formação sem formação

Local de formação _____ outro Qual _____

Idade: Menos de 30 anos de 30 a 40 anos de 41 a 50 anos de 51 a 60 anos
mais de 6 anos

Habilitações concluídas: básico médio Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento
Outro Qual? _____

Anos de serviço: 0 - 2 anos ; 3 - 5 anos ; 6 - 11 anos ; 12 - 17 anos ; 18 - 23 anos ; mais de 23

Beneficiou-se de uma formação/capacitação em matéria de Necessidades Educativas especiais

Se sim, qual é a duração em dias meses ou em anos?

Instruções de Preenchimento: *marque uma só resposta por alínea* fazendo **um círculo** em volta do número que melhor traduz a sua opinião de acordo com a escala de Liker:

- 1- **Discordo totalmente**
- 2- **Discordo**
- 3- **Não tenho opinião**
- 4- **Concordo**
- 5- **Concordo totalmente**

DADOS DE OPINIÃO

	1	2	3	4	5
01- As políticas educativas de Moçambique promovem o ensino diferenciado (que atende crianças com necessidades educativas especiais).					
02 - Tive abordagem dos conteúdos sobre necessidades educativas especiais no Instituto de Formação de Professores.					
03 - Os professores possuem uma formação adequada nas áreas das necessidades educativas especiais.					
04 - Os graduados dos Institutos de Formação de Professores têm um apoio pedagógico na carreira docente relacionado com necessidades educativas especiais.					
05 - As escolas moçambicanas têm medidas efetivas para as crianças com					

necessidades educativas especiais.					
06 - As escolas do Ensino Básico sinalizam as crianças com necessidades educativas especiais.					
07 - Os programas têm conteúdos sobre a integração de crianças com necessidades educativas especiais.					
08 - As escolas do Ensino Básico abordam as questões da inclusão abertamente com toda a comunidade escolar.					
09 - Tenho competência técnica - pedagógica para lidar com crianças com necessidades educativas especiais.					
10 - Tenho competência emocional para ensinar crianças com necessidades educativas especiais.					
11 - Utilizo estratégias de proximidade afetiva aos alunos com necessidades educativas especiais.					
Na seleção das metodologias considero a especificidade dos alunos com necessidades educativas especiais.					
12 Seleciono a metodologia em função da realidade sociocultural do aluno.					
13 - A utilização de estratégias próprias para alunos com necessidades educativas especiais é uma forma de diferenciação pedagógica.					
14 - Nas estratégias que utilizo para alunos com necessidades educativas especiais, considero o ritmo dos alunos.					
15 - A minha escola tem criado condições para que os alunos com necessidades educativas especiais tenham uma aprendizagem diferenciada.					
16 - Os professores da minha escola têm procurado soluções para responder diferenças de comportamento entre alunos com necessidades educativas especiais.					
17 - Os professores da minha escola têm procurado soluções para responder aos diversos ritmos de aprendizagem entre alunos com necessidades educativas especiais.					
18 - Tenho estabelecido regras de funcionamento que permitam a existência de um clima de trabalho adequado, de modo a desenvolver um conjunto de atividades diferenciadas.					
19 -Tenho usado várias estratégias de ensino, adaptando as aulas a alunos					

individualmente.					
20 - Tenho usado várias estratégias de ensino, adaptando as aulas em pequenos grupos para a melhoria do rendimento escolar.					
21- A Escola moçambicana tem promovido a igualdade de oportunidades entre alunos.					
22 - Avalio, de forma continuada e permanente alunos com necessidades educativas especiais.					
23 - Dou prioridade a atividades centradas no desenvolvimento da criatividade dos alunos.					
24 - Dou prioridade a atividades centradas no desenvolvimento da cooperação/participação dos alunos.					
25 - Os pais e encarregados de educação dos alunos com necessidades educativas especiais participam na aprendizagem dos seus educandos.					

Anexo 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS FORMADORES DOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Universidade do Minho – Instituto de Educação – Desenvolvimento Curricular

Guião de entrevista aos Formadores dos Institutos de Formação de Professores

Tema do estudo: *Processos Educativos em Moçambique – Análise das Políticas e Práticas de Avaliação Curricular e o Atendimento das Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Um estudo de casos nas Províncias de GAZA, TETE e NAMPULA.*

Objetivos do estudo: analisar o impacto da avaliação das aprendizagens nas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no EB.

Caro formador/a

Esta entrevista faz parte dos estudos sobre as práticas pedagógicas dos professores no âmbito de Avaliação das aprendizagens e o atendimento das crianças com NEE, na disciplina de Português e Matemática do 1º ciclo (1ª e 2ª classes) do ensino básico nas províncias de Gaza, Tete e Nampula. O Estudo realiza-se na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação /Desenvolvimento curricular. Ficarei bastante agradecida se puder responder a todas as perguntas. As respostas serão tratadas com confidencialidade, pelo que se solicita a sua contribuição, pois, espera-se que os resultados deste estudo contribuam para tomar medidas que garantam a boa integração da criança na sala de aula.

Nº	DIMENSÃO	PERGUNTAS	OBJETIVOS	RESPOSTAS
01	Formação e Competência Profissional	1) Alguma vez frequentou o curso de formação de formadores de Professores? 2) Tem formação de educação especial? Se sim onde foi formado? 3) Qual foi a duração do curso? 4) Já ensinou crianças com NEE? Se sim, que tipo de necessidades tinham?	Identificar as competências académicas e profissionais do formador	
02	Regulação Normativa	5) Que legislação existe sobre o atendimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais, (NEE)? 6) Que documentos normativos abordam a questão da educação inclusiva?	Analisar o nível de abordagem dos principais documentos normativos quanto às questões da avaliação das crianças com NEE.	
	Educação	7) Como é que integra a abordagem inclusiva na qualidade de formador, nas suas práticas letivas? 8) Que estratégias usa para ensinar e avaliar os seus formandos com NEE? 9) Qual é a opinião do formador em relação aos conteúdos abordados no programa	Identificar as perceções dos formadores do 1º	

03	inclusiva	<p>de EB sobre a educação inclusiva?</p> <p>10) Que avaliação faz o formador, quanto ao nível de assimilação, envolvimento e motivação dos formandos, no que concerne aos conteúdos relativos ao atendimento de crianças com NEE?</p> <p>11) Os formadores desse curso que frequentou eram acreditados/especialistas em educação especial?</p> <p>12) Como formador, que dificuldades sente ao abordar a temática da inclusão e NEE?</p>	<p>ciclo do EB moçambicano sobre a avaliação Curricular enquanto meio de promoção da Inclusão Escolar.</p>	
04	Métodos de Ensino	<p>13) Que critérios de avaliação utilizam para avaliar as aprendizagens dos alunos com NEE?</p> <p>14) Que estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação privilegiam a educação inclusiva?</p> <p>15) Qual é o papel dos alunos, dos pais ou encarregados de educação e de outros professores no processo de avaliação?</p> <p>16) Como é que se processa a avaliação para alunos com alunos com NEE? Quem participa nessa avaliação</p> <p>17) Há intercâmbio entre as escolas e professores quanto às suas práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE?</p> <p>18) Como são abordadas as questões da avaliação individual do aluno com vista à elaboração do Plano do estudo individual (PEI)</p>	<p>Analisar as formas de avaliação das aprendizagens dos alunos do 1º ciclo do EB, em especial dos que apresentam NEE.</p>	
05	DESAFIOS E OPORTUNIDADES	<p>19) Até que ponto, na qualidade formadora pensas que as políticas educativas criam ou limitam o exercício pleno da sua carreira docente, no âmbito da educação inclusiva?</p>	<p>Identificar os desafios e oportunidades que as políticas educativas colocam aos professores do EB na sua profissionalidade docente?</p>	
06				

**KHANIMAMBO
OBRIGADA**

Observações:

Caro professor/a, coloque no espaço abaixo todas as observações que achar pertinente de modo a tornar a entrevista simples, compreensiva e rápida. Se necessário pode usar o verso da folha.

Processos Educativos em Moçambique – Análise das Políticas e Práticas de Avaliação Curricular e o Atendimento das Crianças com Necessidades Educativas Especiais - Mónica Simão Mandlate Email: mmonic.mandlate@gmail.com ou (351) 916182555 – (082) 824486640

Anexo 3 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO



Universidade do Minho - Instituto de Educação-Desenvolvimento Curricular

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO 1º ciclo – Províncias de GAZA, TETE e NAMPULA/Moçambique

ESCOLA _____ ANO _____ DATA ____/____/____ TURMA _____ HORA _____ TEMPO LECTIVO _____
 _____ Classe _____
 DISCIPLINA _____ PROFESSOR (a) _____ SALA _____ PISO _____ N° DE ALUNOS _____
 FALTAS _____
 TEMA _____

OBSERVADORA: Mónica Simão Mandlate

Interacção Professor/aluno – Aluno/Aluno

Itens de observação	Escala de observação	Interacção professor/aluno - Aluno/Aluno								
		DIFERENCIAÇÃO e INCLUSÃO								
		Promove participação de todos alunos na atividade de	Facilita a resolução de tarefas para todos os alunos	Promove a participação do aluno na avaliação	Promove grupos flexíveis	Promove tratamento individualizado	Promove tratamento diferenciado	Promove as adaptações curriculares	Promove o ensino orientado para aluno todo	Todos os alunos participam na aula
Objetivos	Claros									
	Não claros									
	Claro parcialmente									
	Claro totalmente									
Conteúdos	Claros									
	Não claros									
	Claro parcialmente									
	Claro totalmente									
Atividades	Claros									
	Não claros									
	Clara parcialmente									
	Clara totalmente									
Materiais didáticos	Claros									
	Não claros									
	Claros parcialmente									
	Claro total									
	Privilegia									

Avaliação	Não privilegia									
	Privilegia parcialmente									
	Privilegia totalmente									

Processos Educativos em Moçambique - Análise das Políticas e Práticas de Avaliação Curricular e o Atendimento das Necessidades Educativas Especiais

Mónica Simão Mandlate email mmonic.mandlate@gmail.com, (351) 914425275 ou (082) 824486640

A observação de aula baseia-se preferencialmente nas seguintes questões:

Caro professor /a, coloque neste espaço, todas as observações que achar pertinente de modo a tornar a observação de aula simples, objetiva e rápida. Se necessário pode usar o verso da folha.

Anexo 4 - Declaração do orientador para recolha de dados

Efetivos dos alunos internos – Josina Machel – Nampula/2015

EFFECTIVOS DE ALUNOS INTERNOS 2015

H	M	HM
62	41	103

Alunos Internos do novo Ingresso

H	M	HM
19	13	32

Alunos Internos do novo Ingresso/Província

Nampula			Niassa			C. Delgado		
H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
13	8	21	5	2	7	1	3	4

Alunos Internos de 2015, incluindo os do novo Ingresso/ Província

Nampula			Niassa			C. Delgado			TOTAL
H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	
36	23	59	19	9	28	7	9	16	103

Josina Machel

Anexo 5 - Credencial de autorização das instituições locais para recolha de dados

Efetivos dos alunos com e sem NEE – Josina Machel – Nampula/2015

EFFECTIVOS DE ALUNOS INTERNOS 2015									
H			M			HM			
62			41			103			
Alunos Internos do novo Ingresso									
H			M			HM			
19			13			32			
Alunos Internos do novo Ingresso/Província									
Nampula			Niassa			C. Delgado			
H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	
13	8	21	5	2	7	1	3	4	
Alunos Internos de 2015, incluindo os do novo Ingresso/ Província									
Nampula			Niassa			C. Delgado			TOTAL
H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	
36	23	59	19	9	28	7	9	16	103

Josina Machel

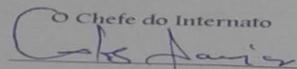
Anexo 6 - Número de alunos internos – Josina Machel – Nampula/2014

ALUNOS INTERNOS 2014

H	F	HM
50	38	88

POR DEFICIÊNCIA

	MASCULINO	FEMININO	HM
AUDITIVOS	16	15	31
VISUAIS	9	4	13
TRANSTORNOS DE FALA	2	2	4
FISICO-MOTORES	14	6	20
MENTAIS	1	1	2
NORMAIS	9	9	18

O Chefe do Internato

Carlos Américo

Anexo 7 - Horário da 1ª classe – Josina Machel - 2015




REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
 PROVÍNCIA DE NAMPULA
 GOVERNO DO DISTRITO DE NAMPULA
 SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA DE NAMPULA
 CENTRO DE RECURSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA JOSINA MACHEL
SECTOR PEDAGÓGICO

HORÁRIO DAS AULAS DA 1ª CLASSE/2015

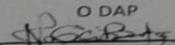
HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
8:00-8:45h	PORT.	ED.FÍSICA	LSB	Mat	Port
8:50-9:35h	PORT.	ED.FÍSICA	LSB	Mat	Port
9:40-10:25h	LSB	Mat	Port	LSB	R.T.
10:40-11:25h	EVT	Mat	Port	Ofícios	Mat
11:30-12:15h	EVT	ED.Musical	Mat	Ofícios	LSB

LEGENDA

EVT= Educação Visual e Tecnologia; PORT= Português;
 LSB= Língua de Sinais e Braille; MAT= Matemática;
 ED.MUSIC= Educação Musical; OFI= Ofícios;
 R.T. = Reunião de Turma

DISCIPLINA	CARGA SEMANAL
Português	6 Aulas
Matemática	6 Aulas
Língua de Sinais e Braille	5 Aulas
Ofícios	2 Aulas
E.V.T./E.P.	2 Aulas
Educação Musical	2 Aulas
Educação Física	2 Aulas
Reunião de Turma	1 Tempo
TOTAL	26 Tempos

O DAP



dr. Carlos Baltazar do Nascimento
//Docente de N1//

Anexo 8 - Horário da 3ª classe – Josina Machel – 2015

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
 PROVÍNCIA DE NAMPULA
 GOVERNO DO DISTRITO DE NAMPULA
 SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA DE NA
 CENTRO DE RECURSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA JOSINA MACHEL

SECTOR PEDAGÓGICO

HORÁRIO DA 3ª CLASSE/2015

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
13:00-13:45h	PORT.	MAT.	L.S.B.	OFÍCIOS	MAT.
13:50-14:35h	PORT.	MAT.	L.S.B.	OFÍCIOS	MAT.
14:40-15:25h	L.S.B.	C.NAT.	PORT.	C.NAT.	R.T.
15:40-16:25h	E.V.T.	ED.MUSICAL	PORT.	ED.FÍSICA	PORT.
16:30-17:15h	E.V.T.	ED.MUSICAL	MAT.	ED.FÍSICA	L.S.B.

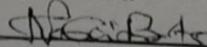
LEGENDA

EVT= Educação Visual e Tecnologia;
 LSB= Língua de Sinais e Braille;
 ED.MUSICAL= Educação Musical;
 ED.FÍSICA= ED.FÍSICA

PORT= Português;
 MAT= Matemática;
 OFI= Ofícios;
 R/T= Reunião de Turma

DISCIPLINA	CARGA SEMANAL
Português	5 Aulas
Matemática	5 Aulas
Ciências-Naturais	2 Aulas
Língua de Sinais e Braille	4 Aulas
Ofícios	2 Aulas
E.V.T.	2 Aulas
Educação Musical	2 Aulas
Educação Física	2 Aulas
Reunião de Turma	1 Tempo
TOTAL	25 Tempos

O DAP


 dr. Carlos Baltazar do Nascimento
 //Docente de N1/

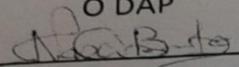
Anexo 9 - Horário da 4ª classe – Josina Machel - 2015


 REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
 PROVÍNCIA DE NAMPULA
 GOVERNO DO DISTRITO DE NAMPULA
 SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA DE NAMPULA
 CENTRO DE RECURSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA JOSINA MACHEL
SECTOR PEDAGÓGICO

HORÁRIO DA 4ª CLASSE/2015

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
13:00-13:45h	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Mat.
13:50-14:35h	Port.	Mat.	Port.	Mat.	C. Naturais
14:40-15:25h	ED.Musical	ED.Musical	C. Sociais	C. Naturais	R.T.
15:40-16:20h	E.V.T.	L.S. Braill	Ofícios	ED. Física	C. Sociais
16:25-17:10h	E.V.T.	L.S. Braill	Ofícios	ED. Física	Port.

DISCIPLINA	CARGA SEMANAL
Português	5 Aulas
Matemática	5 Aulas
Ciências-Naturais	2 Aulas
Ciências Sociais	2 Aulas
Língua de Sinais e Braille	2 Aulas
Ofícios	2 Aulas
E.V.T.	2 Aulas
Educação Musical	2 Aulas
Educação Física	1 Tempo
Reunião de Turma	25 Tempos
TOTAL	

O DAP

 dr. Carlos Baltazar do Nascimento
 //Docente de N1//

Anexo 10 - Aproveitamento Pedagógico dos melhores alunos 2014

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
 PROVÍNCIA DE NAMPULA
 GOVERNO DO DISTRITO DE NAMPULA
 SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA
 CENTRO DE RECURSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA JOSINA MACHEL
SECTOR PEDAGÓGICO

MELHORES ALUNOS NO APROVEITAMENTO PEDAGÓGICO EM 2014

Nº	NOME COMPLETO	CL./TUR	MÉDIA	PROVENIÊNCIA	C/ e S/NEE	REGIME	OBS:
01	Atija Orlando	Pré/A	MBom	Anchilo-Nampula	Normal	Externo	
02	Anabela de Jesus Alberto	Pré/B	MBom	Nampula-Cidade	Hipoacúsica	Internato	
03	Miranda C. R. M. Malema	Pré/C	Bom	Anchilo-Nampula	Normal	Externo	
04	Noémia M. Rosário	1ª/A	14	Monapo-Nampula	Normal	Internato	
05	Celestino Santos João	1ª/B	15	Meconta-Nampula	Normal	Internato	
06	Lúcia César	2ª/A	13	Monapo-Nampula	Normal	Internato	
07	Nelson Joaquim	2ª/B	14	Malema-Nampula	Físico/Motor	Internato	
08	Kélven Marcos Farahane	3ª/A	18	Lichinca-Niassa	Visual	Internato	
09	Lino Frederico Luís Wilson	3ª/B	17	Lichinca-Niassa	Normal	Internato	
10	Hamissina Carlos Américo	3ª/C	15	Nampula-Cidade	Normal	Internato	
11	Ulença Abdala Omar	3ª/D	16	Mocimboa-C. Delgado	Auditiva	Internato	

NOTA: Kélven Marcos Farahane -----foi o melhor aluno do Centro.

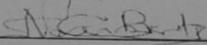
LEGENDA:

C/ e S/NEE----- Com e Sem Necessidade Educativa Especial

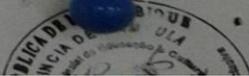
Hipoacúsica-----Dificuldades de ouvir

CREI-Josina Machel, aos 12 de Março de 2015

O Director Adjunto Pedagógico


 dr. Carlos Baltazar do Nascimento
 //Docente de N1//


 REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
 PROVÍNCIA DE NAMPULA



Anexo 12 - Número de alunos por proveniência Gaza/2012

2ª Classe/2012

Provincia	Homem	Mulher	Total
Gaza	12	13	27
Inhambane	00	00	00
Maputo	04	00	04
Maputo Cidade	01	02	03
Total	17	15	32

1ª Classe/2012

Provincia	Homens	Mulheres	Total
Gaza	17	11	28
Inhambane	5	6	11
Maputo	5	4	09
Cidade de Maputo	2	2	04
Total	29	23	52

	HOMENS	MULHERES	TOTAL
1ª CLASSE	29	23	52
2ª CLASSE	17	15	32
TOTAL	46	38	84

O Director do Centro
 Francisco Carlos Zevute
 Inst. Tec. Pedagógico N1



Anexo 13 - Número de alunos por categoria e proveniência – Gaza/2012

Provincia	Homem	Mulher	Total
Gaza	12	13	27
Inhambane	00	00	00
Maputo	04	00	04
Maputo Cidade	01	02	03
Total	17	15	32

Provincia	Homens	Mulheres	Total
Gaza	17	11	28
Inhambane	5	6	11
Maputo	5	4	09
Cidade de Maputo	2	2	04
Total	29	23	52

	HOMENS	MULHERES	TOTAL
1ª CLASSE	29	23	52
2ª CLASSE	17	15	32
TOTAL	46	38	84

O Director do Centro
 Francisco Carlos Zevute
 Inst. Tec. Pedagógico N1

Anexo 14 - CREDENCIAL DO ORIENTADOR PARA RECOLHA DE DADOS NAS INSTITUIÇÕES MOÇAMBICANAS



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Campus de Gualtar
4710-057 Braga - P

Alameda da Universidade do Minho
Centro de recursos em Educação

CREI-TETE
ENTRADA

REGISTO No. 2005

DATA 25/05/2015

ASS. Jm



DECLARAÇÃO



Na qualidade de Presidente do Instituto de Educação da Universidade do Minho e orientador científico do projeto de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, de Mónica Simão Mandlate, declaro, para os devidos efeitos, que se deslocar-se-á a Moçambique para a recolha de dados no âmbito do seu projeto "Políticas e práticas de Avaliação Curricular e o atendimento das Crianças com Necessidades Educativas Especiais", sendo estes destinados, unicamente, ao projeto de doutoramento em curso.

Braga, 27 de abril de 2015



O Orientador Científico

no

José A. Pacheco
(Prof. Catedrático)






CR
ENTRADA
DATA 18.05.2015

REGISTO Nº 2005

ASS. José A. Pacheco






**Anexo 15 - CD COM AS ENTREVISTAS GRAVADAS DOS FORMADORES DOS INSTITUTOS
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**