

José Salinas Reginaldo

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE:
Estratégias de Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Diversidade**

Universidade Pedagógica

Maputo

2020

José Salinas Reginaldo

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE:
Estratégias de Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Diversidade**

- Doutorado em Educação/Currículo -

Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Educação e Psicologia - FEP, Programa de Doutorado em Educação/Currículo, Universidade Pedagógica-UP/Sede, Convénio com a Universidade de São Paulo – USP - Brasil, Faculdade de Educação, para obtenção do grau académico de Doutorado em Educação/Currículo.

Supervisora Interna:

Professora Catedrática Hildizina Norberto Dias
(Universidade Pedagógica / UP - Moçambique)

Supervisora Externa:

Profª. Doutora Maurilane de Souza Biccas
(Universidade de São Paulo / USP - Brasil)

Universidade Pedagógica

Maputo

2020

José Salinas Reginaldo

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE:
Estratégias de Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Diversidade**
- Doutorado em Educação/Currículo -

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutor no Programa de Doutorado em Educação/Currículo, Universidade Pedagógica-UP/Sede, Convénio com a Universidade de São Paulo – USP - Brasil, Faculdade de Educação.

UPM - Moçambique I USP - Brasil

Data da defesa 04 de Maio de 2021

Banca Examinadora:

Membros constituintes do Júri:

Presidente do Júri: Profa. Doutora Carla Maria Ataíde Maciel

Supervisora: Professora Catedrática Hildizina Norberto Dias

Co-Supervisora: Profa. Doutora Maurilane de Sousa Biecas

Arguente 1: Prof. Doutor Ângelo José Muria

Arguente 2: Prof. Doutor Luís Chambal

Maputo, aos 04 de Maio de 2021

<p>O Director do Programa Doutoral</p> <hr/> <p>Professor Catedrático João António Capece</p>	<p>O Director Adjunto de PPE</p> <hr/> <p>Prof. Doutor Jaime da Costa Alípio</p>
---	--

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS QUESTÕES CURRICULARES.....	33
1.1. Termos-chave da pesquisa: debates e (des)consensos	41
1.1.1. Das barreiras da inclusão escolar aos desafios de acessibilidade contextuais	51
1.1.2. A abordagem de duas vias: do diálogo, da interacção e similaridades na inclusão..	52
1.1.3. A imagem das ‘diferenças’ no contexto da inclusão e da diversidade escolar	58
1.2. Currículo Inclusivo como Disputa: as práticas e a sua operacionalização.....	62
1.3. Currículo Inclusivo e a Organização Escolar: viés da educação inclusiva	69
1.4. Currículo Inclusivo no Contexto da Diversidade Escolar: adaptar para incluir	71
1.5. Adaptações Curriculares Razoáveis para um Currículo Inclusivo na Escola	74
1.5.1. A educação inclusiva: as políticas e contraposição das adaptações curriculares.....	79
1.5.2. As directrizes curriculares e o seu contributo nas adaptações razoáveis	80
1.6. A Formação de Professores: percepções da inclusão escolar em Moçambique	83
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR	94
2.1. A Inclusão na Escola: impactos dos acordos e convenções internacionais	96
2.2. A Inclusão em Moçambique: visão e desafios de operacionalização	102
2.3. Directrizes para o Atendimento Educacional Especializado: proposta para o contexto da diversidade moçambicana	107
2.4. Retrato da Inclusão: a criação dos Centros de Recurso de Educação Inclusiva em Moçambique.....	109
CAPÍTULO 3 – TRAJECTÓRIA METODOLÓGICA	113
3.1. A Trajectória da Pesquisa	114
3.2. Local de Pesquisa e Descrição dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva.....	115
3.2.1. Centro de Recurso de Educação Inclusiva Josina Machel – Nampula	116
3.2.2. Centro de Recurso de Educação Inclusiva de Matundo – Cidade de Tete.....	119
3.2.3. Centro de Recurso de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane – Gaza.....	124
3.3. Abordagem Etnográfica e a Caracterização da Amostra	132
3.4. Sujeitos da Pesquisa	136
3.5. Técnicas para a Recolha dos Dados	138
3.5.1. A observação participante	139
3.5.2. Análise documental e quadro teórico.....	140
3.5.3. O questionário aberto	143
3.6. Procedimentos para Tratamento dos Dados	145

3.7. Termo de Consentimento como Procedimento Ético de Investigação	146
3.7.1 Protocolos de Intervenção Multidisciplinar.....	147
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DAS POLÍTICAS E DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE.....	149
4.1. As Políticas e Práticas de Apoio à Inclusão nos CREI's em Moçambique	149
4.1.1. O diagnóstico da inclusão escolar em Moçambique - o currículo, AEE e a aprendizagem.....	153
4.1.2. O entendimento político e das estratégias da inclusão escolar – as directrizes normativas, desafios, barreiras e perspectivas.....	164
4.1.3. As práticas de educação inclusiva para a aprendizagem no contexto da diversidade escolar	171
4.1.4. Os procedimentos de AEE na inclusão e nas práticas de adaptação curricular	178
4.1.5. A política de formação de professores vs. o currículo face aos desafios do AEE ..	182
CONCLUSÕES E SUGESTÕES	188
• <i>Propostas de Inclusão Escolar para o Atendimento Educacional Especializado.....</i>	<i>190</i>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201
APÊNDICE 1 - Matriz de Observação.....	213
APÊNDICE 2 - Questionário aplicado aos professores dos CREI's.....	214
APÊNDICE 3 – Roteiro de entrevista para os professores dos CREI's.....	216
APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento Expresso.....	217
APÊNDICE 5 - Apresentação das respostas dos professores.	218
APÊNDICE 6 - Ficha proposta de anamnese psicopedagógica no AEE	227
APÊNDICE 6.1 - Proposta de Plano Individual Educacional - PIE	231
APÊNDICE 7 - Proposta de Plano de Registro das Actividades (PRA) no AEE	233
APÊNDICE 8 - Proposta de Livro de Registro de Reforço de Aprendizagem – DUA	234
APÊNDICE 9 - Proposta de Ficha de Avaliação das Sessões Psicopedagógicas – FASPs.....	235
APÊNDICE 10 - Proposta de Ficha de Levantamento das Necessidades dos Professores.....	236
APÊNDICE 11 - Proposta de Ficha de Registro das Actividades no AEE.....	238
APÊNDICE 12 – Propostas ‘Gerais’ de Estratégias de Intervenção para os professores.....	239
APÊNDICE 13 – Propostas das Estratégias de Intervenção para os Directores e Gestores dos CREI's.	240
APÊNDICE 14 – Transtornos de Aprendizagem: factores e classificação.....	241
APÊNDICE 15 – Propostas de ‘Boas Práticas’ para alunos com Deficiência na Percepção Visual (DPV)	242
APÊNDICE 16 – Propostas de Boas Práticas para alunos com Deficiência na Percepção Sensorial Auditiva (DPSA).....	244
APÊNDICE 17 – Propostas de ‘Boas Práticas’ para alunos com Deficiência Psicomotora.....	245

APÊNDICE 18 – Propostas de Boas Práticas para alunos com Transtornos da Linguagem / Fonológico.....	246
APÊNDICE 18.1. Propostas de Protocolos para Transtorno de Linguagem / Fonoaudiologia.....	247
Anamnese	247
APÊNDICE 18.2 – Propostas de Sequências de Exercícios Práticos para alunos com Transtornos da Linguagem / Fonológico	248
APÊNDICE 19 – Propostas de Boas Práticas para alunos com Transtornos do Espectro de Autismo	249
APÊNDICE 19.1 - Currículo de Habilidades Básicas – TEA.....	252
APÊNDICE 20: Esquema de intervenção para AEE para TEA.....	253
APÊNDICE 21 – Ficha de comunicação de avaliação psicopedagógica para crianças com NAA ...	254
APÊNDICE 23 – Ficha de avaliação no contexto escolar/creche para crianças com NAA	256
APÊNDICE 24 – Propostas de ‘Boas Práticas’ - alunos com <i>Deficit</i> de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	257
APÊNDICE 25 – Propostas Reavaliação de Análise de Eficácia - RAE	259
APÊNDICE 26 – Propostas de ‘Boas Práticas’ para alunos com Síndrome de Down	261
APÊNDICE 27 - Orientação/Directrizes para Desenvolver uma Devolutiva Psicopedagógica	263
APÊNDICE 28 – Plano Terapêutico de Intervenção Diária	264
APÊNDICE 29 – Plano Terapêutico de Intervenção Diária	265
ANEXO 1 - Credencial CREI de Nampula.....	267
ANEXO 2 - Credencial – CREI de Tete.	268
ANEXO 3 - Credencial CREI-Gaza.....	269

ÍNDICE DE QUADROS E ESQUEMAS

Quadro 1. As acessibilidades e eliminação das barreiras na inclusão escolar-----	99
Quadro 2. Acordos Regionais e Internacionais Ratificados por Moçambique -----	99
Quadro 3. Mapeamento dos marcos em prol da Educação Inclusiva -----	113
Esquema 1 – Enfoques face às barreiras na inclusão escolar -----	53
Esquema 2 – Perspectivas da inclusão A-----	57
Esquema 3 – Perspectivas da inclusão B -----	58
Esquema 4 - Fluxo de AEE - Adaptações Razoáveis -----	82
Esquema 5 – Formação de professores e relevância do contexto -----	89
Esquema 6 – Dinâmicas escolares como locus de formação -----	90
Esquema 7 – Estratégia de Adaptação Razoável no AEE -----	176
Esquema 8 – Estratégia de DUA no AEE -----	191
Esquema 9 - Sinalizações estruturantes das barreiras políticas de educação especial/inclusiva ---	192
Esquema 10 – Programa para orientação as habilidades básicas na Inclusão Escolar -----	193
Esquema 11 - Proposta de Conteúdos para Desenvolver Habilidades na Inclusão Escolar -----	194
Esquema 12 - Dramatização Pedagógica como estratégia de aprendizagem -----	195
Esquema 13 - Adaptação e flexibilização do currículo na inclusão escolar -----	196
Esquema 14 – Bases para o Desenho Curricular na perspectiva de Inclusão Escolar -----	198

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Necessidade de professores para o EP1.....	85
Tabela 2 - Projecção da necessidade de professores.....	85
Tabela 3 - Professores do EP1 e EP2 a Recrutar.....	87
Tabela 4 - Amostra dos professores/formadores.....	117
Tabela 5 - Distribuição dos alunos com deficiência.....	117
Tabela 6 - Proveniência dos alunos por Província.....	117
Tabela 7 - Funcionários do CREI.....	117
Tabela 8 – Professores CREI de Nampula.....	120
Tabela 9 - Funcionários professores do CREI – Tete.....	120
Tabela 10 - Efectivo do CREI – Tete.....	121
Tabela 11 - Efectivo escolar do CREI/Tete	122
Tabela 12 - Alunos matriculados no ano de 2017.....	125
Tabela 13 – Efectivos de Professores.....	126
Tabela 14 - Aproveitamento do 2º Trimestre 2017.....	127
Tabela 15 - Quadro comparativo.....	127
Tabela 16 - Amostra dos professores/formadores.....	137
Tabela 17 - Desdobramento das categorias por questões e por objectivos.....	158

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplos de produção escolar dos alunos do Centro de Recursos de Educação Inclusiva - Josina Machel - Anchilo, cidade de Nampula.....	118
Figura 2 - Instrumentos/ferramentas usadas na sala de Serviços de Diagnóstico e Orientação para alunos Surdos do Centro de Recursos de Educação Inclusiva Josina Machel - Anchilo, cidade de Nampula.....	118
Figura 3 - Sala de Serviços de Diagnóstico e Orientação do Centro de Recursos de Educação Inclusiva Josina Machel - Anchilo, cidade de Nampula.....	118
Figura 4 - Vista frontal e sala do Centro de Recursos de Educação Inclusiva de Nampula.....	119
Figura 5 - Vista frontal do edifício do Centro de Recursos de Educação Inclusiva de Matundo, cidade de Tete.....	119
Figura 6 - Edifício do Centro de Recursos de Educação Inclusiva de Gaza.....	125
Figura 7 - Sala de Serviços de Diagnóstico e Orientação do Centro de Recursos de Educação Inclusiva - Eduardo Mondlane-Macia/Gaza.....	128
Figura 8 - Oficinas de Costura e de Serrilharia do Centro de Recursos de Educação Inclusiva de Gaza.....	130
Figura 9 - Oficinas de Informática e Sala do Braille do Centro de Recursos de Educação Inclusiva - Macia/Gaza.....	130
Figura 10 - Pavilhão de jogos (polivalente) e de sala de recursos do Centro de Recursos de Educação Inclusiva - Macia.....	130

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA - Análise de Comportamento Aplicada
 ABFW - Fluência e Pragmática
 AGP - Acordo Geral de Paz
 AEE – Atendimento Educacional Especializado
 APE - Atendimento Psicopedagógico Especializado
 AEMRP - Ambientes Escolares Menos Restritos Possíveis
 APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
 ASSE - Acção Social e Saúde Escolar
 Art. – Artigo
 BR – Boletim da República
 CcD - Crianças com Deficiência
 CcNAd - Crianças com Necessidade Adicionais
 CEE - Centros de Educação Especial
 CIDPPD - Convenção Internacional dos Direitos de Pessoas com Deficiência
 CEDAW - Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher
 CFPP - Centros de Formação de Professores Primários
 CEPE/UP – Centro de Pesquisa da Universidade Pedagógica
 CEA/UEM – Centro dos Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane
 CPLP – Comunidade dos Países da Língua Portuguesa
 CNPCD - Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência
 CREI - Centro de Recurso de Educação Inclusiva
 CTA - Corpo Técnico Administrativo
 DA - Deficiência Auditiva
 DA - Dificuldades de Aprendizagem
 DM – Deficiência Mental
 DI – Deficiência Intelectual
 DCEP - Departamento de Ciências de Educação e Psicologia
 DH – Direitos Humanos
 DDH - Declaração da Diversidade Humana
 DPA - Deficiência na Percepção Auditiva
 DPS - Direcção Provincial de Saúde
 DPEDH - Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano DPEDH
 DPMCAS - Direcção Provincial da Mulher Coordenação e Acção Social DPEC – Direcção
 Provinciais de Educação e Cultura
 DRE – Directoria Regional de Educação
 DUA - Desenho Universal de Aprendizagem
 DA - Dificuldades de Aprendizagem
 Dir. Adj. Ped. - Director Adjunto Pedagógico
 DM – Diploma Ministerial
 DV – Deficiência Visual
 DNEEEB - Directrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
 EB – Ensino Básico
 ECA – Estágio Científico Avançado
 EE - Educação Especial
 EEIVC/SP - Educação Especial no Instituto Vera Cruz de São Paulo
 EENET - Eneble Enabling Education Network
 EI - Educação Inclusiva
 EP – Ensino Primário
 EPC – Ensino Primário Completo
 EPT - Educação Para Todos
 ESG – Ensino Secundário Geral
 FAMOD – Fórum das Associações Moçambicanas de Pessoas com Deficiência
 FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
 FPEB - Formação de Professores para o Ensino Básico

GCI - Guia Curricular Inclusivo
 GAN - Grupos de Alterações Neurológicas
 IAP – Instituto de Aperfeiçoamento de Professores
 IE – Inclusão Escolar
 INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
 INEF - Instituto Nacional de Educação Física
 INDV - Instituto Nacional dos Deficientes Visuais
 IMDI – Intervenção Multidisciplinar e Inclusão
 IMD - Intervenção Multidisciplinar
 ISP - Instituto Superior Pedagógico
 IBC - Instituto Benjamim Constant
 INEE - Inter-agency Network for Education in Emergencies
 INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
 IES - Instituições Ensino Superior
 IMAP - Instituto de Formação de Professores
 LBI - Lei Brasileira de Inclusão
 LS - Língua de Sinais
 LBS - Língua Brasileira de Sinais
 LSMPCS - Laboratório de Saúde Mental e Psicologia Clínica Social
 MEC - Ministério de Educação e Cultura
 MCD - Modelo de Coalizões de Defesa
 MFP - Modelos de Formação de Professores
 MGCAS – Ministério de Género, Criança e Acção Social
 MINED - Ministério de Educação
 MINEDH - Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
 MIPsicP - Modelos de Intervenção Psicopedagógico
 NAAH/S - Altas Habilidades/Superdoptação
 NAd. – Necessidades Adicionais
 NAdD - Necessidades Adicionais e ou Deficiência
 NE – Necessidades Especiais
 NEE – Necessidades Educativas Especiais
 NET - Núcleo de Educação Terapêutica
 OMS – Organização Mundial de Saúde
 ONU – Organização das Nações Unidas
 PEA - Processo de Ensino e Aprendizagem
 PE - Práticas Educativas
 PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico
 PcD - Pessoa com Deficiência
 PDI - Planos de Desenvolvimento Individualizado
 PDPC - Programas de Desenvolvimento Profissional Contínuo
 PEE - Plano Estratégico de Educação
 PEE's - Projecto Educativo Escolar
 PEI – Plano de Ensino Individualizado
 PIE – Plano Individual da Educação
 PIER - Políticas de Inclusão Escolar
 POEEIDCD - Plano de Orientação Estratégica para Educação Inclusiva e o Desenvolvimento de Crianças com Deficiência
 PEI - Programa Educação Inclusiva
 PEIE - Políticas Educativas de Inclusão Escolar
 PPD - Pessoa Portadora de Deficiência
 PDPC - Programas de Desenvolvimento Profissional Contínuo
 PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
 PPPD - Política para a Pessoa Portadora de Deficiência
 PNEE - Pessoas com Necessidades Educativas Especiais
 PNUD – Programa das Nações Unidas
 PROC - Protocolo de Observação Comportamental – PROC

Prof. – Professor
PsicoSAPi – Serviços de Atendimento Psicológico e Inclusão
REEE - Rede de Especialistas de Educação Especial
SAA – Serviços de Apoio ao Aluno
SAPi – Serviços de Atendimento Psicopedagógico e Inclusão
SEM - Serviços Especializados de Medicina
SePE - Serviços de Psicologia Escolar
SDO - Serviços de Diagnóstico e Orientação
SD – Síndrome de Down
SNE - Sistema Nacional de Educação
SDEJT - Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia
TA - Tecnologia Assistiva
TAIE - Trilhas de Aprendizagem para a Inclusão Escolar
T&D - Treinamento & Desenvolvimento
TEA - Transtornos Específicos de Aprendizagem
TEA – Transtornos de Espectro Autista
TLC – Transtornos de Linguagem e Comunicação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UP - Universidade Pedagógica
UPN – Universidade Pedagógica de Nampula
UniRovuma – Universidade de Rovuma
USP – Universidade de São Paulo
ZIP's - Zonas de Influência Pedagógico

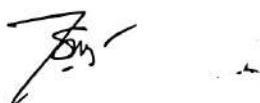
DECLARAÇÃO

Declaro que esta Tese de Doutoramento é resultado da minha investigação científica e das orientações das minhas supervisoras, o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto e na bibliografia final.

Declaro ainda que este trabalho não foi apresentado em nenhuma outra instituição para obtenção de qualquer outro grau académico.

Maputo, aos 24 de Junho de 2020

Assinatura

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'José Salinas Reginaldo', with a stylized flourish at the end.

José Salinas Reginaldo

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Artur Reginaldo [*in memoriam*] por não testemunhar presencialmente as suas nobres instruções!

À minha mãe, *Elisa Henrique*, por ser à luz de tudo que acontece na minha vida! Pelo suporte em contexto da diversidade.

Aos meus nobres tesouros [filhos], *Mirella A. Reginaldo* e *Gael Salinas Reginaldo* por serem quotidianamente “especiais” na minha desafiadora caminhada da vida!

À minha esposa *Suzel Reginaldo*, pela constante presença na trajetória da minha vida, pelo encorajamento, sabedoria e pela capacidade de assumir todos os riscos em prol da nossa construção familiar [...] minha eterna gratidão!

#conexão #afecto #empatia.

Bem haja I Bien hay! I Well there! I Na, da!

AGRADECIMENTOS

À Deus, minha gratidão por tudo!

Ao meu pai, Artur Reginaldo, e irmã Ivone C. Reginaldo (*in memoriam*).

A minha mãe Elisa Henriques, minha profunda e eterna gratidão.

A minha esposa Suzel Victor João Reginaldo, sem palavras para atribuir a qualidade do seu carácter e afecto, pelo seu incondicional suporte, encorajamento, sabedoria e paciência. Por conseguir assumir dupla responsabilidade nas minhas ausências (académicas e profissionais), tomando especialmente a conta dos nossos filhos, a Mirella e o Gael ‘Gugu’. A quem também estendo os meus agradecimentos. A minha eterna gratidão a vocês.

À minha supervisora (interna) da Tese, Professora Catedrática Hildizina Norberto Dias pela sábia e rica instrução; pela disponibilidade, preocupação e presença na minha vida pessoal em todas as dimensões sociais. Fica em mim uma marca indelével da postura profissional e social! E digo, a sua personalidade/carácter, disciplina é um exemplo a seguir para quem se engrena pela vida académica. Professora, meu infinito obrigado.

À minha co-supervisora (externa), Prof^ª. Maurilane de Souza Bicas, pelo todo carinho, acolhimento, afecto incondicional e suporte em todos os níveis no Brasil, particularmente na Universidade de São Paulo - USP; gratidão pela aceitação do meu desafio académico, os ensinamentos e a abertura para os próximos continuo suporte.

As supervisoras, muita gratidão, admiração, respeito que transcendem nossa convivência profissional e académica – foram simplesmente maravilhosas!

Aos professores e colaboradores do Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação (FEUSP), pelo acolhimento, ensinamento e pela partilha do conhecimento em vários campos. Particularmente a Professora Rosângela Prieto pela contribuição na visão diferenciada da abordagem da Educação em vários viés no entendimento das políticas e os desafios da inclusão escolar no mundo; a Márcia Maurílio Souza e Marcos Rodrigo da Rosa, todos estudantes da FEUSP – edição 2017, pelo apoio em recursos didáticos e materiais sobre as técnicas, instrumentemos de intervenção no atendimento a demanda de inclusão no Brasil.

Aos profissionais da Universidade Pedagógica, em particular da Escola Doutoral de Educação/Currículo.

Aos colegas do percurso académico na UP-Moçambique pelo companheirismo e pelos momentos da vida.

Aos colegas da USP, vocês souberam respeitar e conviver com as diferenças. Gratidão!

Aos colegas do grupo de pesquisa da USP-Brasil, o *NIEPHE* pelo acolhimento, escuta, carinho, afecto, pela aceitação como membro efectivo do grupo, pela partilha de conhecimento e experiências académicas. De igual modo estende-se ao grupo de pesquisa de Educação Especial no Instituto Vera Cruz - EEIVC, em São Paulo, pela aceitação e partilha das práticas inovadoras no atendimento a este grupo também especial.

Aos colaboradores da Faculdade de Educação da USP [FEUSP] Brasil, pelo acolhimento, carinho e incentivo! Marcante ainda, pela oportunidade de intervir psicológica e pedagogicamente nas práticas, oficinas, centros e eventos no âmbito da educação e psicologia. Simultaneamente, aos Gestores do Instituto de Psicologia (IP- USP), com destaque a Professora Marilene Proença, pelo apoio e incentivos; pela sólida oportunidade prática de partilhar o Laboratório Escolar, Atendimento a Comunidade onde a sua diversidade de intervenção transcende os esforços individuais (*p.ex.: o Laboratório de Saúde Mental e Psicologia Clínica Social - o chamado projecto APOIAR, o Núcleo de Educação Terapêutica – NET, oficinas de jogos de LEDE, o LEFE, o CEIP, os Serviços de Psicologia Escolar – SePE*); a Biblioteca, o Museu e outros espaços de pesquisa, cultura e extensão para desenho, debates e testagem de instrumento de intervenção no contexto pedagógico e psicológico com foco no Rendimento Escolar e Desenvolvimento de Aprendizagem. Pela oportunidade de criar condições de apoiar nas novas descobertas: *networking* com diferentes actores e instituições brasileiras para aprofundar a abordagem da Intervenção Multidisciplinar - IMD em contexto de práticas educativas e clínicas.

Ao Prof. Rogério Uthuí (*antigo Magnífico Reitor da UP*), minha gratidão pela oportunidade de aceitar o meu pedido para a continuidade dos estudos, pela visão com o capital humano. O meu todo respeito.

Aos Directores, Pedagógicos e Professores dos CREI's de Nampula, Tete e Gaza, respectivamente, pelo encorajamento para encarar o desafio e trabalhar com diferentes actores, criando, contudo, todas as condições para a recolha de dados e outras informações pertinentes. Iguamente, meu apreço aos formadores pela partilha de instrumentos e ferramentas para permitir a tradução dos textos com propostas de estratégias de intervenção psicopedagógica, da escrita em preto para o *Braille* e vice-versa.

A minha equipa de trabalho na PsicoSAPi, Lda – Serviços de Atendimento Psicológico e Inclusão, no âmbito da Intervenção Multidisciplinar – IMD, pela conexão, empatia e suporte na discussão de casos e no desenho de protocolos e ferramentas para atender demandas de Transtornos Espectro Autista – TEA e outras comorbidade do neuro desenvolvimento; assim como aos meus estudantes e utentes de clínica, saúde e bem-estar, estes últimos, alvos do Atendimento Educacional Especializado nos CREI's, nas organizações, famílias no PsicoSAPi, que inspiram o desafio pessoal, tanto profissional como o académico, dando oportunidades à sociedade em geral de desfrutar dos resultados das pesquisas na dimensão das propostas e estratégias de intervenção multidisciplinar nas demandas da Saúde Mental Psicologia e o Bem-estar.

Um especial agradecimento ao Sérgio Huó, pelo companheirismo académico e partilha de sabedoria em momentos na vida pessoal e profissional; ao João do Rosário “*Jhony*”, pelo acolhimento familiar, carácter e aprendizado.

Ao Instituto de Bolsa de Estudos – IBE, pelo apoio financeiro, foi bastante valioso para atender as demandas do desafio da formação.

Aos meus familiares (*mesmo distantes*), em especial a minha querida mãe, Elisa Henrique; irmãos: Nazareta Reginaldo e Arlindo Pua Reginaldo; aos meus sobrinhos directos, vocês me fazem acreditar que vale a pena viver e organizar a caminhada de vida como exemplo de vida!

Aos meus ‘verdadeiros’ amigos e parceiros, sem excepção, orgulho-me pelo exemplo da amizade e da caminhada colectiva, vocês são iguais a mim assim como valiosos na minha vida!

E, por último, a todos e a todas (incluindo a quem iniciei a agradecer - a DEUS) que continue presente e a ser o MAIOR!

RESUMO

Em qualquer contexto, a implementação das práticas de Educação Inclusiva enfrenta desafios estruturais. Moçambique, em razão da sua localização geográfica e das diversidades sociopolíticas, económicas, culturais e linguísticas, não constitui excepção. Os esforços nacionais são evidentes, como demonstra a aprovação da Resolução nº 20/99, de 23 de Junho, e da Estratégia de Educação Inclusiva para o Desenvolvimento da Criança com Deficiência (2020-2029), elaborada em resposta às orientações das Declarações de Jomtien (1990) e de Salamanca (UNESCO, 1994), das quais o país é Signatário. Todavia, os desafios traduzem-se em barreiras e lacunas profundas, sobretudo quando diferentes estratégias e dinâmicas pedagógicas — como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e o Plano Individual de Educação (PIE) —, concebidas para responder às chamadas adaptações razoáveis no contexto da inclusão escolar, acabam por fracassar devido à ausência de directrizes que orientem a diversidade nas salas de aula. A visão deste estudo consiste em analisar o impacto das lacunas na implementação das políticas de educação inclusiva em Moçambique, fundamentando-se em referenciais que dialogam com a prática e, simultaneamente, propondo respostas voltadas à promoção da aprendizagem activa e do bem-estar de alunos com Necessidades Adicionais, incluindo aqueles em contextos de Educação em Emergência - EiE (conflitos armados, desastres naturais e pandemias). A perspectiva da intervenção multidisciplinar, apoiada pelo DUA, surge como alicerce para proporcionar condições pedagógicas adequadas a todos os intervenientes envolvidos na promoção das políticas inclusivas, tanto nos três Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI's) do país quanto nas escolas regulares, abrangendo todos os subsistemas de ensino. A metodologia utilizada é de natureza *qualitativa*, com suporte *descritivo* e abordagem *etnográfica*. Foram empregadas técnicas de *análise documental*, *observação*, *entrevistas semiestruturadas* e *questionários abertos*, com a finalidade de recolher percepções e narrativas dos professores — *da teoria à prática, do diagnóstico à evolução da aprendizagem*. As disposições legais do Sistema Nacional de Educação - SNE e os Decretos-Lei constituem recursos de apoio documental, complementados por declarações internacionais, protocolos e mecanismos de mitigação voltados às respostas educacionais. Destacam-se os contributos teóricos e com evidências científicas de Bautista (1997), Glat (1998, 2003), Mantoan (1997, 2000, 2003, 2006, 2015), Prieto (2005), Correia (2008, 2009), Chambal (2012), Orrú (2017), Anaya (2015), Martins & Ferreira (2017), Salinas Reginaldo (2016, 2017), INEE (2018-2023) e EENET (2018), que permitem uma análise reflexiva com foco no currículo flexível, nas estratégias de inclusão e no DUA, além de fornecer subsídios para a elaboração de propostas de intervenção multidisciplinar baseadas em planificação segura e sustentável. Os resultados da pesquisa revelam que muitos actores desconhecem os princípios básicos da Educação Inclusiva, as directrizes políticas e sua eficácia, bem como as dinâmicas e estratégias flexíveis necessárias. Além disso, há desconhecimento das ferramentas e protocolos de suporte às práticas inclusivas — como os mapas conceituais e o PIE —, o que reforça as barreiras para uma intervenção multidisciplinar acessível, adequada e razoável no âmbito do AEE.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Inclusivo, DUA, Necessidades Adicionais, Atendimento Educacional Especializado, Estratégias-Diversidade.

ABSTRACT

In any context, the implementation of Inclusive Education practices faces structural challenges. Mozambique, due to its geographical location and socio-political, economic, cultural, and linguistic diversity, is no exception. National efforts are evident, as demonstrated by the approval of Resolution No. However, the challenges translate into profound barriers and gaps, especially when different pedagogical strategies and dynamics—such as Specialized Educational Services (SES), Universal Design for Learning (UDL), and Individualized Education Plans (IEPs)—designed to respond to so-called reasonable accommodations in the context of school inclusion, end up failing due to the absence of guidelines that orient diversity in classrooms. This study aims to analyze the impact of gaps in the implementation of inclusive education policies in Mozambique, based on frameworks that engage with practice and, simultaneously, proposing responses focused on promoting active learning and the well-being of students with Additional Needs, including those in Emergency Education (EI) contexts (armed conflicts, natural disasters, and pandemics). The perspective of multidisciplinary intervention, supported by Universal Design for Learning (UDL), emerges as a foundation for providing adequate pedagogical conditions for all stakeholders involved in promoting inclusive policies, both in the country's three Inclusive Education Resource Centers (CREIs) and in regular schools, encompassing all education subsystems. The methodology used is qualitative in nature, with descriptive support and an ethnographic approach. Techniques of document analysis, observation, semi-structured interviews, and open-ended questionnaires were employed to collect teachers' perceptions and narratives - from theory to practice, from diagnosis to learning progress. The legal provisions of the National Education System (SNE) and the Decrees-Laws constitute supporting documentation, complemented by international declarations, protocols, and mitigation mechanisms aimed at educational responses. The theoretical contributions and scientific evidence from Bautista (1997), Glat (1998, 2003), Mantoan (1997, 2000, 2003, 2006, 2015), Prieto (2005), Correia (2008, 2009), Chambal (2012), Orrú (2017), Anaya (2015), Martins & Ferreira (2017), Salinas Reginaldo (2016, 2017), INEE (2018-2023) and EENET (2018) stand out, allowing for a reflective analysis focusing on the flexible curriculum, inclusion strategies and UDL, as well as providing support for the development of multidisciplinary intervention proposals based on safe and sustainable planning. The research results reveal that many stakeholders are unaware of the basic principles of Inclusive Education, policy guidelines and their effectiveness, as well as the necessary flexible dynamics and strategies. Furthermore, there is a lack of knowledge of the tools and protocols that support inclusive practices - such as concept maps and the Individualized Education Plan (IEP) - which reinforces the barriers to accessible, appropriate, and reasonable multidisciplinary intervention within the scope of Specialized Educational Services (AEE).

KEYWORDS: Inclusive Curriculum, UDL, Additional Needs, , Specialized Educational Services, Diversity Strategies.

INTRODUÇÃO

O estudo circunscreve-se na linha de pesquisa do curso promovido pela Escola Doutoral em Educação/Currículo da Universidade Pedagógica, Convênio com a Universidade de São Paulo – USP, Brasil. No entanto, numa abordagem da inclusão e da diversidade psicopedagógica, interessa-me analisar os desafios e as perspectivas das políticas educacionais e o encadeamento com o currículo e a IMD, com foco nas *Práticas e Estratégias de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos Centros de Recurso de Educação Inclusiva (CREI) em Moçambique*.

O enquadramento da pesquisa destaca-se numa abordagem virada aos pressupostos e nos fundamentos da Educação para Todos, onde os Direitos e as oportunidades devem olhar para igualdade. Porém, ainda se debatem com as visíveis desigualdades em várias dimensões e contextos da vida escolar, destacando principalmente o nicho das barreiras de aprendizagem para uma efectiva inclusão, assim como os pressupostos da valorização das potencialidades que promovam diferentes significados na intervenção. E para garantir tais pressupostos, considero necessário uma Atenção Integral a ser definida em ‘determinadas’ directrizes, protocolos e ferramentas de IMD, com suporte do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA, o que na verdade, constitui uma valiosa e eficaz para sua implementação (contexto escolar e da Educação em Emergência - EiE). Simultaneamente, auxiliará os diferentes actores, incluindo os professores, a abandonarem a abordagem focada as "Necessidades Especiais - NE ou Educação Especial - EE" para um paradigma que permite-lhes identificar as barreiras de aprendizagem resultante das necessidades das crianças que possam necessitar de suporte complementar e prover respostas eficazes, seguras e sustentáveis. Simultaneamente, para o Atendimento Educacional Especializado nas suas múltiplas dimensões, envolvendo a perspectiva emergencial, nos concentraremos no mapeamento e no rastreio das barreiras da aprendizagem e do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, na base de um modelo flexível e adaptável ao contexto.

A análise do estudo será fundamentada no debate teórico e nas reflexões sobre os modelos de inclusão, que nos permitem explorar o contributo dos currículos, das estratégias inclusivas e das respostas práticas face às “barreiras da aprendizagem”. Nesse sentido, sublinharemos o papel central dos professores na redução das diferentes barreiras enfrentadas no contexto escolar, onde têm sido alvo de críticas recorrentes devido à sua postura no Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujos resultados da aprendizagem activa ainda não se revelam satisfatórios. Assim, na nossa perspectiva, todo e qualquer suporte oferecido pelos professores no âmbito da inclusão exige a complementaridade da equipa multidisciplinar, de modo a garantir o alcance dos objectivos de aprendizagem.

Mas do que isso, vale destacar a necessidade de aprofundas viés que promovam os mecanismos de estimulação sensorial para o desenvolvimento e a autonomia, tornando um sistema de fácil ajustamento face às estratégias de inclusão. Nisso, o autor se focará na abordagem da Valorização

da Potencialidades Individuais - VPI¹, atendendo as suas experiências na diversidade dos alunos, na visão construtivista, onde a educação, a sua intervenção teórica e prática, deve ser considerada como um processo de dentro para fora, sendo, o aluno o protagonista.

Na relação com a abordagem cognitivista, o debate no contexto mundial abre espaço para interpretações sem consenso, o que nos leva a considerar a inclusão como um desafio em qualquer realidade. Cada contexto é alvo de transformações ao longo do ecossistema social e profissional. No âmbito do objecto de estudo, e a partir da experiência pessoal e profissional, observamos que alguns factores citados influenciam o desenvolvimento, desde que sejam flexibilizados e adequados ao contexto e à prática, oferecendo suporte para que os sujeitos revelem o seu potencial. O acolhimento e a escuta, por exemplo, configuram-se, assim, como ferramentas fundamentais para o sucesso da inclusão e para a promoção da aprendizagem. Significa que o Sistema deve reunir condições básicas para a operacionalização da inclusão escolar.

Por vias disso, na base do DUA, das directrizes e estratégias da inclusão, inspirando-se no *Index*², justifica-se, hipoteticamente, pela lacuna/carência de perfis de profissionais alinhado aos diferentes modelos e abordagens que promovam a intervenção segura, a aprendizagem activa; assim como de instrumentos orientadores (leis e decretos) para atender objectivamente os alunos com Necessidades Adicionais e de Aprendizagem (NAA) e respectivas soluções contextuais com vista a superar as barreiras no processo de ensino.

Entendo que as respostas passam, *primeiro*, pela criação de uma filosofia inclusiva com instrumentos legais que espelham a dinâmica do contexto; *segundo*, o envolvimento dos actores na planificação inclusiva e segura das acções pedagógicas pela presença de um currículo orientado para a flexibilidade, acessibilidade e adaptabilidade e ajuste razoável, a partir de estratégias activas com suporte dos recursos locais; e *terceiro*, garantir de forma segura e sustentável a intervenção de todos os actores no processo de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que passa por treinar e potencializá-los em matéria da Abordagem Inclusiva à Aprendizagem – AIA. Este último, criará oportunidades para o desenvolvimento de carreira e atender os desafios da inclusão em todas as dimensões (escolar e em contexto de emergência – EiE). E como ferramenta de apoio, o estudo terá a sua base a proposta para o desenvolvimento de estratégias de intervenção inclusiva, com recurso ao Plano Individual de Educação – PIE e *Kits* de Instrução flexíveis para promover o atendimento psicopedagógico de Crianças com Necessidade Adicionais (CcNAd)³.

¹ O autor sugere e apropria-se da abordagem desde que seja entendida numa perspectiva do atendimento a “diferenciação”, a importância no que diz as diferenças do aluno para aluno, tomando em consideração e como pressuposto que as questões viradas à educação resume-se em “ensinar e educar” com vista a promover a inclusão e a compreensão de que somos todos diferentes. Portanto, essa singularidade permite que todos encontrem o seu próprio caminho para aprender, construir e desenvolver o conhecimento numa relação baseada na diversidade.

² Instrumento de trabalho e de carácter pedagógico utilizado para atender, apoiar e avaliar diferentes indicadores, projectos e processos escolares no campo da inclusão, visando a continua promoção da Educação Inclusiva.

³ Conhecido em diferentes perspectivas de EI como o Plano Educacional Individualizado ou Personalizado PEI/PEP, todos com a mesma visão e finalidade, sendo, a partida considerado com um instrumento/documento elaborado pelo professor a partir de uma avaliação das NAd de um aluno com necessidade educacional específica prioritária, usando estratégias de instrução e avaliação; sempre focado em melhorar o desempenho em diferentes esferas. O PIE apresenta uma estrutura diferente de um Plano de Aula comum.

Olhando no contexto do DUA, a abordagem das políticas são fundamentadas no apoio à *'inclusão'*, devendo se basear na realidade para a elaboração de uma proposta pedagógica mais credível e igualmente sustentável que promova oportunidades de desenvolvimento da autonomia em contexto das práticas educativas. Para a UNESCO (1994), essas propostas passam a contemplar a questão do respeito à diversidade no contexto escolar. Portanto, só a partir do início da década de noventa, momentos em que os grupos e movimentos mundiais como as Declarações de Jomtien (UNESCO, 1990) e a de Salamanca (UNESCO, 1994) respectivamente, sentiram a necessidade de se reunirem e encaminharem consensos para a melhoria de qualidade na intervenção no contexto escolar - dentro das políticas educativas, propostas curriculares, estratégias de apoio e de suporte, assim como a definição de planos de acção possíveis de atender à questão da inclusão dando destaque aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Podemos também destacar as iniciativas e as contribuições dos países como Estados Unidos da América, Espanha, Brasil, Portugal que, antes das realizações e acordos firmados ao nível das Conferências ou Declarações Internacionais, avançaram com propostas que levam aos governos a se posicionar, questionar e aprimorarem as estratégias de intervenção com recursos a adaptações mais flexíveis colocando como prioridade a questão da formação de professores e outros actores-chave no atendimento a demanda da inclusão escolar, com destaque a família.

Na base destas iniciativas, Moçambique assim como outros países do continente africano, assumiram e ratificaram as propostas na condição e no compromisso de implementar às decisões das conferências que culminaram com a Declarações da UNESCO de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994), buscando reestruturar os currículos e garantirem o financiamento para os programas que atendam a demanda da Educação Inclusiva e suas nuances.

No ano de 1998, Moçambique inicia com a promoção e a redefinição de uma estratégia de políticas de inclusão escolar capazes de responder cabalmente aos desafios da Educação para Todos, tendo como foco o currículo inclusivo. Nesse período, foi priorizado os estudos da *"pedagogia e diversidade no contexto escolar"*, onde, harmoniza-se a reestruturação das escolas para torná-las verdadeiras comunidades educativas a partir do mesmo currículo, onde o sentido de pertença inclusiva constitua um marco e um dos mecanismos de promoção da educação para Todos na perspectiva da qualidade e inclusão.

E, como sinalizações, continuamente, observa-se nos finais da década 90 e início do ano de 2000, uma preocupação por parte dos grupos sociais, académicos, associações, agências (organizações nacionais e internacionais), entre outros, de promoverem debates e reflexões face às lacunas das políticas de Inclusão Escolar, como forma de estimular as convicções que atendam e asseguram uma escolarização de qualidade e segura para os alunos com Necessidades Adicionais, incluindo o AEE, sem discriminação, preconceito e injustiça social. Porém, nestes debates, foram também propostas a implementação de conceitos como a *'integração, acessibilidade, adaptações razoáveis'* no contexto

escolar com a finalidade de minimizar as barreiras e as necessidades de aprendizagem⁴.

Ainda em 1998, com a implementação do 'Projecto Piloto' das Escolas Inclusivas, foi possível também compreender a sua influência para uma visão no âmbito da advocacia cada vez mais holística e desafiadora para a promoção da inclusão e do AEE. Foi com esta iniciativa que estabeleceu-se os Centros de Recursos de Educação Inclusiva - os CREI's⁵ em Moçambique, em 2010, pela Resolução nº 20/99, de 23 de Junho, do Conselho de Ministros. O objectivo era de empreender uma nova dinâmica nas políticas educacionais na perspectiva inclusiva por forma a garantir o permanente apoio à Inclusão Escolar, a partir das possibilidades de intervenção em contextos adversos (o exemplo da Educação em Emergência).

No seguimento da adesão face aos desafios das acções virada a inclusão, nos períodos de 1998 à 2005, passa a incorporar outras diferentes acções nos programas escolares de Educação Básica - EB, considerando-a como um Direito Universal e gratuito para Todos os indivíduos. Acontecimento esse, culminou adicionalmente com a implantação de novas estratégias educacionais, com o desenho de novos programas curriculares e planos de acção (*p. ex.: o da integração de conteúdos e a formação específica de professores para atender a demanda de alunos com NEE no contexto da diversidade escolar*).

Ainda neste campo, observa-se a incipiência de literaturas e narrativas (debates e consensos), que podemos recuperar e explorar para apoiar a operacionalização da abordagem das políticas da Educação Inclusiva. Fontes inspiradoras, os casos dos documentos normativos, as Declarações da UNESCO (1990 e 1994), os recortes iniciais dos debates promovidos pelos diferentes actores de fórum educacional (de 2009 aos dias de hoje), envolvendo activamente o governo, as organizações da sociedade civil, as organizações internacionais, em volta da possibilidade do reforço a visibilidade, sugerem a criação de uma Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência - EEIDCD, de uma Rede Nacional de Educação Inclusiva – RNEI. E outras iniciativas, onde se perspectiva uma melhoria qualitativa, desafiando o Sistema, a sociedade, inclusive aos interlocutores - com foco nos professores, a alcançarem diferentes níveis de competências psicopedagógicas para a promoção de uma intervenção mais efectiva em ambiente da aprendizagem, onde a diversidade e a inclusão serão, evidenciados como pilares com vista ao fortalecimento cooperativo.

Como se referiu, a reflexão dialoga com as diferentes análises e percepções que buscam nomear oportunidade de igualdade na escolarização e sua correlação com as práticas inclusivas, tendo

⁴ Na perspectiva de Mantoan, prefaciadora na obra de Sílvia E. Orrú (2017), *o re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*, destaca-se que a questão da inclusão deve atender e respeitar, como pressuposto, as diferenças, como forma de buscar novas referências que sustentam a crítica na prática de ensino; e, para entender, torna-se necessário nos desfazer do que nos faz incluir, sem ou com a intenção de fazê-lo; [...] a situação, apesar de difícil, questiona sobre o que tem sido a actuação dos profissionais e o que esta por detrás dela; tais questões são centrais no entendimento do tema e no agir inclusivo, nas escolas e na sociedade no geral.

⁵ Em um total de três existentes no país, distribuídos nas três regiões: Norte, na cidade de Nampula, Josina Machel, localizado no Distrito de Anchilo (no ano de 2010); no Centro - de Tete (em 2011 - localiza-se na cidadela académica, unidade Alberto Clementino Vaquina, no Bairro de Matundo) e no Sul, em Gaza - Macie (em 2011). Todos os CREI's atendem, em sua maioria, deficiências múltiplas, como as visuais, auditiva, intelectual, físico-motora, autismo, Síndrome de Down, entre outras.

em conta a vulnerabilidade da aprendizagem. Esse pressuposto admite, *a priori*, assumir que existe uma confluência de ideias que são consideradas relevantes para uma efectiva e significativa construção social das políticas educativas e da inclusão tomando em consideração os parâmetros das potencialidades da aprendizagem.

Destarte, surge a necessidade de **problematizar/questionar** sobre as políticas educacionais na perspectiva inclusiva, revestindo-se de propostas flexíveis e acessíveis para atender à inclusão no contexto da diversidade, a partir dos pressupostos legais, de um olhar crítico dos currículos e suas práticas, as diferentes metodologias e estratégias de remoção as barreiras de aprendizagem (o exemplo da acessibilidade dos materiais, dos recursos didáticos, assim como dos equipamentos assistivo) para garantir uma resposta com foco na intervenção para o AEE, com reforço a um trabalho de carácter efectivamente colaborativo com os actores e profissionais-chave da educação, incluindo as famílias/cuidadores.

Portanto, estes pressupostos, são complementados com a existência e aplicação dos diferentes instrumentos e protocolos de carácter inclusivo, o exemplo dos chamados Planos Individual da Educação - PIE, do DUA, das Trilhas de Aprendizagem para a Inclusão Escolar - TAIE⁶ que também, promovem o desenvolvimento e a potencialidade quer dos professores em Formação e em Serviço - FeS, quer dos alunos de forma ajustável, enriquecedora, segura e sustentável. E, para finalizar, urge por conseguinte, a necessidade de adaptar e fortalecer os instrumentos de monitoramento e de avaliação na perspectiva inclusiva, incluindo os desafios de formação de professores em diferentes subsistemas de ensino, definindo modelos e estratégias apropriadas de intervenção para as NAA.

A partir das iniciativas e dos documentos que se abrem espaço para dialogar o objecto de estudo, é fundamental considerar os modelos, assim como a elaboração de instrumentos que promovam a inclusão, por meio de uma estratégia dinâmica (o exemplo da advocacia inclusiva), as reflexões e questionamentos tendem a transitar dos programas curriculares e seus desdobramentos (os políticos), para o contexto das práticas, onde, envolve a formação de professores. As dinâmicas articulam-se com as directrizes que se orientam técnica e estrategicamente para assegurar o sucesso da inclusão⁷. No meu entendimento, cabe a este exercício aos profissionais do sistema — em especial os professores e os psicopedagogos — desempenharem um papel-chave na instrução curricular e no acompanhamento do processo, que envolve a identificação das reais necessidades de aprendizagem, o diagnóstico, a planificação segura, a implementação e, por fim, a monitoria/supervisão e a avaliação.

Ao analisar as propostas das políticas no contexto da EI (*mais detalhes na justificativa*), percebo que se trata de uma abordagem que precede a composição ou produção dos modelos e dos instrumentos para atender à demanda da inclusão escolar no país. Nessa conjuntura, seria impossível avançar com uma abordagem isolada das propostas emanadas e presentes nas agendas e documentos internacionais, como os fundamentos e princípios da Declaração Mundial sobre a Educação para

⁶ Termo criado pelo autor, que tem como significado flexível nas demandas de AEE na perspectiva do desenvolvimento de um trabalho colaborativo. O desenho da TAEI passa a *priori* pela identificação das necessidades primárias que garantem a eliminação de barreiras para torná-lo acessível para Todos.

⁷ Cf. Sisto (2013).

Todos (1990). Portanto, antes de levantar a pergunta-chave, interessa-me indagar até que ponto os modelos, os instrumentos legais e respostas as práticas educativas no contexto da inclusão, contribuem para uma materialização sustentável? E se os resultados (ao nível micro) favorecem de acordo com perfil dos profissionais que promovem o AEE.

Assim, a **pergunta de pesquisa** pretende responder ao encadeamento das *políticas e às estratégias de operacionalização prática de apoio à inclusão em Moçambique, verificando se estas atendem às aprendizagens mediante o uso de metodologias activas.*

E para buscar respostas, proponho como **objectivo geral**: analisar as políticas, os modelos, as práticas e as estratégias da educação inclusiva no Atendimento Educacional Especializado em Moçambique - desafios e perspectivas. E, este desdobra-se nos seguintes **objectivos específicos**:

1. Apresentar o diagnóstico das políticas de educação inclusiva, os modelos, as práticas e as estratégias de apoio à inclusão no contexto de Atendimento Educacional Especializado;
2. Descrever as percepções das políticas, os modelos, as práticas e as estratégias de educação inclusiva;
3. Problematizar diferentes conceitos na perspectiva de educação inclusiva que atendem a dinâmica da inclusão;
4. Descrever as políticas de formação de professores, tendo como base o currículo inclusivo e as necessidades adicionais; e
5. Na base do Desenho Universal para Aprendizagem, apresentar diferentes estratégias de intervenção no AEE numa perspectiva multidisciplinar.

Com a finalidade de complementar, apresento propostas de **categorias/dimensões**⁸. Sendo que:

1ª Categoria - O diagnóstico da educação inclusiva em Moçambique;

2ª Categoria - O entendimento político, dos modelos e das estratégias;

3ª Categoria - As práticas de inclusão para a concretização da aprendizagem;

4ª Categoria - Os procedimentos para o AEE vs, flexibilidade e adaptação curricular; e

5ª Categoria - A política de formação de professores e o currículo inclusivo.

A **motivação da pesquisa**, conecta-se com o permanente envolvimento com a vida profissional (psicólogo IMD), académica (docência e pesquisa em particular), desde o ano de 2007, onde até hoje, mantenho o vínculo com as Universidades, leccionando as disciplinas/módulos no campo da Educação (com enfoque nas políticas de inclusão, didática e desenvolvimento e avaliação curricular) e Psicologia e Intervenção (*diagnóstico e a intervenção*), entre outras. E, com a capitalização da experiência, compreendo das lacunas ao nível das propostas das políticas da Educação Inclusiva na perspectiva da inclusão no contexto da diversidade, onde o foco ao AEE e seus efeitos

⁸ Das categorias propostas, importa-nos realçar que o objectivo é de buscar ter acesso a um entendimento profundo por parte dos profissionais que lidam com abordagem da educação especial em diferentes contextos que implementam as orientações das políticas ao nível micro.

tem sido permanentemente indagados pela sociedade em detrimento das condições desafiantes impostas aos gestores, professores e demais actores. Importante também anotar, as experiências profissionais, intervindo como psicólogo e psicopedagogo, com foco na intervenção e no desenho de modelos, trilhas e estratégias de AEE para clientes com NAd. Simultaneamente no desenvolvimento de acções de consultoria, coordenação, formação de formadores, *coaching* e advocacia, na implementação de estudos de base no âmbito AIA, nos Programas de Ensino e Apoio à Formação de Professores – EAFPs, no acesso, acompanhamento, retenção de alunos com NAd.; coordenação e gestão, incluindo intervenção na componente de saúde mental. Por fim, actuando como activista social e voluntário em causas humanitárias.

Os desafios acima destacados, permite-me transcorrer nos diferentes paradigmas da Educação Inclusiva (EI) que constituem suporte para a identificação, desenho de propostas e das estratégias inovadoras conducentes a uma inclusão prática no contexto da diversidade. Ademais, importa realçar o Atendimento e Intervenção Psicopedagógica no contexto do consultório – a PsicoSAPi, e nos serviços de consultoria, onde a Atenção Integral é baseada na Saúde e Bem-estar. Como profissional que intervém na abordagem de AEE, em contexto escolar e Clínica Psicopedagógica e de Saúde, entendo que as Necessidades Adicionais (NAd.), assim como as Dificuldades de Aprendizagem⁹, procedem essencialmente da capacidade de conceptualizar, diagnosticar diferentes tipologias, incluindo, claramente o acompanhamento do desenvolvimento das habilidades. Portanto, uma vez não existir a cura para algumas NAd. e ou Deficiência, os alunos podem progredir e, em muitos casos superar as suas limitações na base de um AEE adequado.

As pesquisas que venho desenvolvendo no contexto académico e nos espaços dos CREI's no país, faz-me acreditar que se trata de um potencial ainda por lapidar (que não se pode marginalizar) - sendo uma realidade que responde às questões da minha linha de pesquisa como educador - a inclusão e diversidade, políticas, desafios numa perspectiva curricular que dá acesso as diferentes visões no processo de “*ensinagem*”¹⁰. Por conta disso, ergue-se a preocupação de pesquisar sobre as estratégias de suporte à inclusão e os respectivos resultados de aprendizagens dos alunos com necessidades adicionais, incluindo queles em situações de vulnerabilidade social decorrentes dos conflitos armados, pandemias e desastres naturais.

A iniciativa descrita acima apoia-se com a natureza do processo educativo inclusivo, em que as competências dos profissionais inicia-se com a capacidade de planificar as actividades em diferentes situações de aprendizagem, proporcionando às adaptações e a flexibilidade ao currículo

⁹ Considero como sendo transtornos que envolvem um determinado rendimento na área de formação abaixo do expectável para os outros campos como a idade, o nível intelectual e educativo cuja as manifestações se estendem para o cognitivo. Ademais, os TEA não podem ser configurados e confundidos como deficiências/transtornos de atraso mental, a surdez, o autismo, a cegueira e os de comportamento, tampouco devem ser confundidos com a falta de oportunidades educativas como paradigmas e transformações no contexto escolar e social. França (2000) considera que as manifestações das DA manifestam-se por meio de discrepâncias entre as chamadas condutas específicas e sua execuções (habilidades e rendimentos).

¹⁰ O termo na tese tem um significado amplo, ou seja, como um processo que deve ser considerado útil e significativo no ambiente escolar e para todos os intervenientes com suporte básico de recursos (ideias, meios e materiais) que podem ser compartilhados “*shared*” entre ensinante (*professor* - como aquele que se dedica a ensinar e partilhar conhecimentos [que não precisa ser necessariamente especialista] e aprendiz (*aluno* - aquele que aprende e partilha) [grifo meu].

escolar. Nesta perspectiva, penso que não se pode ignorar a relevância da relação de todos os intervenientes no processo incluindo os dos CREI's, uma vez que o desafio é garantir uma efectiva conformidade com a diversidade no contexto escolar. Nisso, a questão objectiva da diversidade está presente em qualquer grupo [...], pois a mesma passa a ser observada como factor imprescindível para a promoção das interacções na perspectiva inclusiva, tendo em conta o esguardo dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem de crianças com NAd. Assim, considero que são experiências que mostram o quanto as desigualdades no contexto da diversidade escolar podem provocar consequências negativas quer no entendimento macro das políticas e cultura curricular, quer no AEE. Logo, a necessidade do estudo propor modelos e estratégias de intervenção inovadoras a serem implementadas ao nível dos espaços dos CREI's, tais como: nas salas de aulas normais, nas salas de recursos, nas Oficinas de Suporte Educacional (OSE), ou seja, aquelas que atendem à inclusão, partindo do pressuposto conflituoso – o AEE: no contexto específico/especial face as necessidades adicionais.

No que concerne a **justificativa da pesquisa**, ela tem como principais momentos e contribuições: *a relevância teórica* e *a prática*. *A primeira*, o facto de ser chamada a responsabilidade (enquanto política e modelos) de avançar com iniciativas, debates a vários níveis e a aprovação de instrumentos legais e normativos (leis/decretos) que promovam a implementação das estratégias de inclusão sem visíveis lacunas. No entanto, algumas pesquisas nacionais mostram como umas das soluções, a necessidade de se priorizar a formação específica dos professores e dos demais profissionais, uma vez serem considerados agentes responsáveis pela elaboração e implementação dos planos, das estratégias curriculares na visão da educação inclusiva¹¹.

Este estudo fornece as diferentes formas de partilhar as estratégias de ensino inclusivo que promovem a aprendizagem activa, tendo como base as potencialidades dos alunos e que são eficazes numa série de contextos, incluindo escolas com poucos recursos, com turmas numerosas, alunos em situação de deslocado interno, na qualidade de refugiados e outras categorias das barreiras de aprendizagem. Nisso, as estratégias propostas tem um viés pedagógico-inclusivo para responder e apoiar a diferenciação tendo em conta as capacidades mistas de alunos com necessidades ou sem adicionais no contexto da escola.

O referencial teórico, enquadra-se nos estudos relacionados com os desafios da Educação Inclusiva – EI, resgatando o historial da Inclusão Escolar no século XXI, a se complementar com a abordagem da integração, da diversidade e da socialização dos alunos com NAd e demais Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA). Dessa forma, tomamos como base teórica as contribuições de Glat (1988, 2003), Mantoan (2000, 2003, 2006 e 2015), Anaya & Texeira (2002), Correia (1997, 2001, 2006, 2007 e 2009), Chambal (2012), Prieto (2014), Salinas Reginaldo (2011, 2012, 2016 e 2017), França (2000), entre outros, que promovem a Educação Inclusiva na perspectiva Especial e da Inclusão Escolar como um trabalho pedagógico e cooperativo face as potencialidades e os ritmos de aprendizagem dos alunos.

¹¹ Chambal (2012); Salinas Reginaldo (2012); Nhapuala (2014).

Ademais, os autores mostram claramente que qualquer que seja o debate sobre as políticas da EI torna-se pertinente que se agregue os modelos/paradigmas, as questões e soluções relacionadas com as boas-práticas em diferentes dimensões e contextos de aprendizagem, chamando a responsabilidade dos actores ao nível macro, meso e micro para agirem em conformidade com as normas legais e a flexibilidade razoável que o currículo sugere. No entender do objecto da abordagem, as boas-práticas devem orientar-se na base das propostas do chamado *Desenho Universal de Aprendizagem* – DUA e que as modalidades, as dinâmicas e estratégias de concretização e de avaliação respondam as reais necessidades do processo da Educação Inclusiva.

Na visão política, assim como na operacionalização das chamadas boas-práticas, adiciona-se o paradigma do AEE e da intervenção à IE, que orientam para que se tome em consideração o Modelo de Coalizões de Defesa (MCD)¹² e outros similares, uma vez que proporcionam uma visão ampla e que melhora a compreensão na implementação dos programas da Educação Inclusiva. Nessa vertente, as propostas tendem a convergirem a partir do momento que acomodam uma análise crítica, coerente e sustentável. Nessa visão, associo-me às abordagens de Mantoan (1997, 2006, 2015), Glat (1998, 2003a e 2003b), Lima (2006), Martins (2007) que nos trazem fundamento-chave voltados a uma abordagem focada à inclusão e a exclusão na escola; as políticas educacionais e a formação de professores. Porém, tais abordagens, mostram claramente a preocupação com o papel responsável dos professores no AEE na diversidade escolar, considerado desafiador, olhando para os níveis das limitações e das barreiras estruturais que variam de contextos e de escola para escola. Assim, considero que o mais importante não são apenas às diversidades das experiências escolares, mas sim a forma como as boas-práticas tornam-se relevantes, significativas e transformadoras, na base do processo da elaboração “*design*”, planificação e implementação. Isso, permitiria certamente, uma melhor análise e percepção das estratégias por parte de todos os intervenientes do processo. E, a *segunda*, como complementar da primeira, foca-se nas lacunas que observam-se na implementação das estratégias para a promoção da adaptação, da flexibilização e a acessibilidade aos alunos com Necessidades Adicionais. Portanto, numa ampla percepção, passa por contribuir para que recomende o desenho de propostas mais assertivas, flexíveis (e.g. o DUA) e que se espelhem na diversidade dos contextos e nas especificidades das Necessidades Adicionais. Tais recomendações aprimoram-se com o intuito de desafiar aos profissionais a agirem como equipa de trabalho para que promovam uma verdadeira advocacia da inclusão, quiçá melhores desempenho da aprendizagem. Desta forma,

¹² Para os autores citados, o Modelo de Coalizões de Defesa - MCD [...] constitui um conjunto de elementos e premissas, onde, na base de uma abordagem eminentemente teórica, procura objectivamente explicar as mudanças e as formulas das políticas públicas, tendo como base múltiplos indicadores. Entre estes, destacam-se as relacionadas à formação das coalizões de defesa entendido como grupos de interesse com posições opostas (líderes, representantes da sociedade civil, pesquisadores, intelectuais e etc.), onde tem o privilégio de *compartilharem determinados sistemas de crenças, tais como: valores, ideias, objectivos políticos, formas de perceber os problemas políticos; as causas* [...]. Dessa abordagem, Ball e Bowe (2011) destaca que a formulação dos ‘Ciclos de Políticas’ tem sido utilizada ‘apenas’ a partir das ideias centradas no conjunto de questões fechadas e que norteiam respostas que atendam os diferentes contextos. São eles: *o contexto da produção de textos; o da prática; os dos resultados; até os da definição das estratégias*.

acredito que as duas perspectivas no entendimento da coesão poderão também contribuir para as chamadas boas-práticas, valorizando a diferenciação na escola e do potencial do aluno.

Há que ressaltar que os apoios e os acompanhamentos também prestados pelos gestores e professores/formadores dos CREI's, ao nível nos chamados Serviços de Diagnóstico e Orientação (SDO), onde contribuem significativamente para complementar às respostas desafiadoras a Educação Inclusiva - EI, uma vez que estes, de forma articulada, propiciam indagações sobre a acção de inclusão e a heterogeneidade na escola.

Nota-se que ao apropriar-se da abordagem, o estudo contempla ainda uma investigação virada às barreiras/limitações enfrentadas no desafio da implementação das práticas e das estratégias inclusivas, por conta da forma como os profissionais conduzem e avaliam o Atendimento Educacional ou Psico-educacional Especializado¹³. Isto significa, no meu entender que a visão das políticas curriculares no contexto da IE, passa por conceber um conjunto de programas especiais e alternativos para cada Necessidade Adicional de aluno para aluno.

Olhando para as lacunas anteriormente descritas (*modelos teóricas e práticas*), urge a necessidade de potenciar, maximizar e capitalizar o que já existe, salvaguardando o engajamento de todos os actores da inclusão escolar. E isso, passa necessariamente por garantir que os instrumentos tragam propostas diversificadas e que atendam as especificidades dos espectros das NAd. Portanto, destaco alguns instrumentos conhecidos e existentes no país que não evidenciam claramente que estratégias de intervenção na IE, embora se basearem nos princípios emanados nas Declarações da Unesco como é o caso Jomtien (1990), Salamanca (UNESCO, 1994), Dakar (2000), Montreal (2001), entre outras recomendações. Ao nível nacional, destacam-se protocolos e directrizes de inclusão (instrumentos legais, regulamentos, planos e estratégias orientadore(as) como: *a Constituição da República de Moçambique, 2004; Lei n.º 6/92, de 6 de Maio, que reajusta o quadro do SNE. I Série, Número 19 (1992); Diploma Ministerial n.º 58/2003, de 4 de Junho; Diploma Ministerial N.º 191/2011 de 25 de Julho do Ministério da Educação; Diploma Ministerial N.º 58/2003, de 4 de Junho, 2011; MEC (1998); Política Nacional de Educação e Estratégia de Transformação e Implementação (1995, 1996, 1997); Plano de Orientação e Estratégia para Educação Inclusiva e o Desenvolvimento de Crianças com Deficiência – POEIDCD (2017)¹⁴, entre outros por forma a promover a aquisição de competências, das habilidades, dos valores e da aprendizagem para responder vários domínios.*

Diante disso, percebo que as possíveis indagações associam-se certamente com à criação dos espaços seguros para a promoção da aprendizagem, como é o caso das Oficinas de Suporte Educacional (OSE), onde as estratégias de apoio tendem a serem operacionalizadas em diferentes situações tendo como base a configuração das políticas, das suas percepções e as especificidades face às demandas de aprendizagem. Igualmente, que a visão do Estado moçambicano, com a criação das

¹³ São dois termos com significados similares. No contexto nacional é frequente usar-se Apoios Educativos virado ao Atendimento Psico-Educacional Especializado – AEE e internacionalmente, caso de Brasil, Espanha, EUA é como se usar Atendimento Educacional Especializado – AEE. Estes países, outrora, usavam o APE.

¹⁴ Instrumento na fase de debate e auscultação ao nível nacional, envolvendo diferentes actores e parceiros da área da educação.

escolas inclusivas, baptizadas como “Centros de Inclusão”¹⁵, surge para reforçar e garantir o AEE dos alunos, independentemente da sua condição.

A pesquisa, ao trazer uma série de propostas de intervenção, busca maximizar e criar condições para o atendimento, assim como a promoção da inclusão na diversidade, ciente de que os problemas de aprendizagem de alunos são contextuais e, que, geralmente, têm lugar no ambiente da sala de aulas, onde se verifica a influência da estrutura curricular e das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores e outros actores envolvidos no processo. Este cenário gera uma angústia e incerteza, principalmente se considerarmos as condições criadas para atendê-los¹⁶.

Como *relevância prática vs. operacionalização*, para além das contribuições referidas acima, reafirmo a necessidade das acções no Atendimento Educacional Especializado (AEE) acontecerem de forma inclusiva, qualitativa e segura, tornando-as cada vez mais estruturantes, organizadas e sistematizadas de modo a permitir que no percurso de intervenção seja na base dos paradigmas educacionais para atender às necessidades de aprendizagem cada aluno. Deste modo, o estudo será igualmente de grande importância pelo facto de apresentar estratégias e modelos de Intervenção Multidisciplinar – IMD, que atendam a demanda do Currículo Inclusivo na sua plenitude, destacando-se pela adaptação razoável, flexibilidade, atendendo o contexto onde ocorre a aprendizagem.

A **metodologia do estudo** enquadra-se numa pesquisa do cunho “**qualitativo**” e abordagem “**etnográfica**”, obedecendo, deste modo, uma planificação criteriosa, coerente, consciente e segura, criando possibilidades de permanente modificações. Tem como **suporte bibliográfico** de autores nacionais e internacionais: obras; artigos académicos; legislações; relatórios da UNESCO (Declarações Internacionais - 1990, 1994, 2000, 2002); Regulamento e Estatuto do CREI; Propostas e Planos Estratégicos do Ministério de Educação (1999-2003 e 2004-2015), dentre outros que pela sua visão filosófica e a forma de intervir no sistema educacional, contribuem significativamente para a materialização do estudo, marcando destaque com conteúdos focados na abordagem das políticas de inclusão, as estratégias de intervenção pedagógica no contexto da diversidade escolar, incluindo em EiE.

O recurso a ‘*abordagem etnográfica*’ é com intuito de aprofundar a análise documental, dos conteúdos, dos discursos e das narrativas, assim como das categorias das políticas curriculares face às estratégias usadas para o AEE nos CREI’s (práticas inclusiva). No entanto, o seguimento com o aprofundamento, adverte e abrange uma descrição dos fenómenos que ocorrem num determinado grupo em paralelo com os contextos das estruturas escolares e sociais, assim como as diferentes manifestações de comportamentos observados no espaço dos CREI’s; e, permite limitar às questões que podem ser consideradas novas para a contínua intervenção preventiva e correctiva em cada etapa

¹⁵ A oficialização dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva, abreviadamente designados por CREI encontram-se instaladas nas Províncias de Nampula, Tete e Gaza para leccionar os ensino Primário, Secundário e Profissional Inclusivo.

¹⁶ Reginaldo (2011) - extracto de resultados da pesquisa levado a cabo no CREI de Nampula; [...] Dissertação do Mestrado, em 2012, e das comunicações académicas apresentadas em Moçambique e Brasil (2016, 2017 e 2018).

do processo do AEE¹⁷.

Com a **escolha da abordagem do estudo**, analisamos a eficácia da operacionalização do Currículo Inclusivo nos espaços de condução de aprendizagem e de formação e propor estratégias que atendem o contexto, a partir de uma planificação segura e sustentável.

Para as **técnicas de recolha** de dados foram destacadas as de *observação, do questionário aberto e da entrevista semi-estrutura*, assim como a *análise documental* (mais detalhes no Capítulo da trajectória metodológica). Os dados da pesquisa foram recolhidos, analisados e cruzados com diferentes abordagens sobre o objecto de estudo. Dada a natureza, o desafio é de apresentar uma reflexão sólida, recorrendo à técnica de triangulação, a saber: *a problematização da pesquisa, os objectivos e suas categorias respectivamente*.

A **amostra da pesquisa** contempla professores/formadores, todos dos CREI's do país. De forma particular, a escolha dos professores/formadores dá-se pelo facto deles serem os responsáveis directos pela operacionalização da política de inclusão escolar no nível micro. Vale destacar que os instrumentos de recolha de dados foram usados em todos os recintos dos Centros e teve maior incidência nas salas de aulas e de recursos de apoio a aprendizagem (detalhes no Capítulo da trajectória metodológica).

Na **estrutura do trabalho**, o *primeiro* Capítulo, apresenta a revisão da literatura, destacando as questões relativas *as políticas e os modelos curriculares de um 'currículo' inclusivo*, com suporte de fundamentos conceptuais mais técnicos para atendimento as NAd. Além disso, as transformações paradigmáticas da inclusão e do AEE no contexto da diversidade escolar e da EiE (perfil, modalidades e recursos), as estratégias de intervenção e o debate sobre a proximidade entre a inclusão e a integração também serão contemplados neste capítulo, destacando-se as suas diferenças e similaridades.

No *segundo* Capítulo, proponho partilhar a imagem da *Inclusão Escolar em Moçambique*, destacando o seu papel como membro consignatário e os seus impactos face aos Acordos-Convenções Internacionais: a visão macro das políticas de inclusão escolar, os contextos e os desafios na implementação, avanços na intervenção enquanto estratégia da criação dos CREI's, sendo um retrato da inclusão escolar - percepções e perspectivas.

No *terceiro*, destaco a trajectória *metodológica*, que é essencialmente uma pesquisa 'qualitativa', numa abordagem '*etnográfica*' e com suporte das técnicas de observação, do questionário aberto, a entrevista semi-estruturada e análise documental. Este último, contemplamos com a análise dos conteúdos e dos discursos e narrativas dos diferentes participantes.

No *quarto* e último, apresento a *discussão dos resultados*. Destaco algumas estratégias de intervenção de boas-práticas para o AEE seguro das diferentes tipologias de NAd., o exemplo das

¹⁷ Sustentando-se do Tello et al (2013: 23) as pesquisas de natureza qualitativa-etnográfica assentam-se em categorias históricas e epistemológicas baseando-se a um grupo social com características idênticas/similares, que parte da neutralidade e da investigação face a produção do conhecimento. Tentando buscar a neutralidade na investigação, o autor recorre as técnicas para a recolha de dados que possibilitam a produção do conhecimento numa perspectiva positivista nos estudos educacionais.

sensórias como a *Visual e a Auditiva*; a *Psicomotora*, *Transtorno de Linguagem/Fonológico*, *de Deficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)*, *de Espectro do Autismo (TEA)* e a *Síndrome de Down (exercícios visomotora)*. Parte da construção desses instrumentos (estratégias) foram da iniciativa do autor, sendo capitalizadas e inspiradas a partir das práticas de intervenção psicológica e psicopedagógica, quer nas oficinas, assim como edu-laboratoriais, no contexto inclusivo, no período de Estágio Científico Acadêmico – ECA, na Universidade de São Paulo, Brasil.

Para finalizar, apresento as considerações gerais, as referências bibliográficas e todos outros instrumentos de suporte do estudo (apêndices e anexos).

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS QUESTÕES CURRICULARES

“[...] se quisermos desenvolver uma nova geração, com novas habilidades e competências para o futuro, precisamos repensar na educação e os currículos escolares” FREIRE (1980).

No *primeiro capítulo* deste estudo, pretendo reflectir, de forma objectiva, sobre as questões do desenvolvimento curricular em relação às respostas às necessidades adicionais e suas nuances, trazendo contribuições que dialoguem com os contextos das decisões políticas, tanto na operacionalização das acções de inclusão quanto na abordagem da educação em contexto de emergência. O pressuposto orientador parte da reflexão de que qualquer currículo se apresenta como uma configuração e proposta pedagógica capaz de atender às estratégias de inclusão escolar. Assim, a partir dos conceitos históricos do currículo em suas múltiplas dimensões — macro, meso e micro — busco construir uma análise e reflexões centradas no contexto prescrito da educação inclusiva.

O seguimento das reflexões tem como objectivo buscar entendimentos que permitam aos professores e aos actores da Intervenção Multidisciplinar (IMD) reelaborar a abordagem centrada em Necessidades Especiais, passando a se identificar com as chamadas Necessidades Adicionais, sem “abandonar” alguns critérios-chave de suporte a inclusão.

Dessa forma, os intervenientes relevantes do processo educacional serão orientados a concentrar-se na identificação das barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os alunos, valorizando e promovendo o seu potencial para que a transição para outros modelos cumpram protocolos rígidos da IMD - um modelo de viés “médico” para um modelo “social”. Essa mudança será sustentada pela análise e pelo pensamento teórico, explorando as formas práticas de implementação da abordagem das barreiras à aprendizagem.

É importante lembrar que a abordagem do Currículo Inclusivo sublinha o papel central dos professores e dos diferentes intervenientes de apoio à aprendizagem na identificação e cooperação para a redução das barreiras enfrentadas pelos alunos em sua participação activa, sejam elas relacionadas a necessidades adicionais ou a outros desafios do quotidiano escolar.

O suporte oferecido pelos professores não se destina apenas a auxiliar os alunos no alcance dos seus objectivos de aprendizagem, mas também a estimular o desenvolvimento de um sistema educativo inclusivo para todos. Nesse sentido, Booth e Ainscow (2002), ao proporem o *Index for Inclusion*, destacam que a inclusão não deve ser entendida apenas como a inserção de alunos com deficiência, mas como um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e à participação.

Assim, a expectativa recai sobre o reconhecimento dos esforços dos professores, que serão fortalecidos pelo grau de experiência adquirido no trabalho com um leque diversificado de alunos. Alguns sentir-se-ão confiantes e seguros desde a identificação, rastreio, encaminhamento, avaliação e acompanhamento dos estudantes, enquanto outros poderão demonstrar relutância em agir em prol de alunos com Necessidades Adicionais.

Na visão do Currículo Inclusivo, os alunos eram tradicionalmente definidos como aqueles que apresentavam algum espectro de deficiência que limitava o percurso considerado “normal” da aprendizagem. Essa perspectiva foi amplamente discutida na Conferência de Salamanca (1994), que propôs uma definição alargada de inclusão, abrangendo todos os alunos que, por diferentes motivos, não se beneficiavam do acesso ou da oportunidade de escolarização.

No entendimento aqui defendido, essa definição mais ampla está em consonância com as Políticas de Educação Inclusiva, ao abrir espaço para acomodar alunos com Necessidades Adicionais, Necessidades Educativas Especiais e/ou de Aprendizagem, actualmente identificados nas escolas. Contudo, pesquisas apontam que este grupo não alcança resultados satisfatórios, em razão da fraca participação no percurso da aprendizagem. Muitos acabam sendo “excluídos” ou “marginalizados” pelo sistema de ensino, uma vez que o apoio e o atendimento disponíveis nas escolas tendem a ser considerados inadequados ou ineficazes.

Um exemplo concreto refere-se ao desafio de promover uma aprendizagem activa e segura, o que implica partilhar conteúdos na língua materna de alunos que não pertencem à mesma zona de origem. Entre esses grupos encontram-se: alunos deslocados internamente, refugiados, requerentes de asilo ou migrantes; vítimas de trauma derivados dos abusos físicos e psicológicos decorrentes de desastres naturais ou conflitos armados; alunos com deficiência sensorial (visual e auditiva), física (motora) ou intelectual (cognitiva e comportamental); alunos talentosos e superdotados.

Essa diversidade reforça a necessidade de um currículo inclusivo que vá além da lógica compensatória, reconhecendo que as barreiras à aprendizagem não residem apenas nos indivíduos, mas também nas estruturas e práticas escolares. Como defendem Booth e Ainscow (2002), a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras, garantindo que todos os alunos possam participar e aprender em condições de equidade.

As respostas inclusivas sobre a forma como os alunos com Necessidades Adicionais têm sido alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) remetem à reflexão sobre questões de marginalização e vulnerabilidade social, bem como sobre práticas de *tokenização* no contexto escolar, seja por parte dos colegas, professores ou outros grupos de apoio pedagógico.

Segundo a visão da EENET (2019), essa forma de agir vincula-se ao ato de “encobrir”, isto é, apoiar os alunos para que se evidenciem não pela competência académica, mas pelo valor de sua identidade cultural, religiosa ou ética. Em outro prisma, tal prática pode ser entendida como diferentes formas de discriminação dirigidas às classes consideradas “*minoritárias*”¹⁸, colocando-as em posição de desvantagem em relação aos que participam e realizam activamente, e rejeitando-lhes a igualdade de acesso aos direitos e recursos de aprendizagem.

¹⁸ Também conhecido por “Tokenismo”, nomenclatura que surgiu na década de 1960, nos Estados Unidos, durante o tenso embate da luta pelos direitos civis dos negros (...). Definida como uma prática do indivíduo fazer apenas um esforço superficial ou simbólico para ser inclusivo para membros de minorias, especialmente recrutando um pequeno número de pessoas de grupos sub-representados para dar a aparência de igualdade racial ou sexual dentro de uma força de trabalho. Essa prática, é hoje observada no contexto de ensino e aprendizagem comprometendo significativamente a participação dos alunos.

Nesse sentido, o tratamento das questões inclusivas leva ao reconhecimento da necessidade de práticas curriculares que considerem a diversidade das experiências de discriminação, mesmo entre indivíduos pertencentes à mesma comunidade profissional, aldeia ou família. O professor, portanto, é desafiado a promover atitudes positivas e boas práticas, enfatizando a importância de todos se sentirem incluídos nas actividades escolares, encorajando-os a ouvir as experiências dos outros e a reconhecer as oportunidades e privilégios ligados ao estatuto ou identidade social.

A visão deste estudo busca destacar a diferença entre a abordagem tradicional do currículo e a abordagem do currículo inclusivo, que envolve compromisso, desenvolvimento e participação activa por meio de consultas pedagógicas e outras iniciativas, como o rastreio e a identificação de alunos que necessitam de apoio adicional. Tradicionalmente, profissionais da área médica eram responsáveis por prescrever e prover intervenções multidisciplinares com base em diagnósticos. Contudo, essa visão tem gradualmente perdido força, dando lugar a um processo em que profissionais com conhecimentos e competências educativas no âmbito do AEE apoiam professores e outros intervenientes na tomada de decisões, em vez de ditarem directamente as deliberações.

Historicamente, os alunos frequentavam as chamadas escolas regulares, enquanto aqueles considerados com “necessidades especiais” eram encaminhados para escolas especiais. A matrícula e o acolhimento dependiam do desempenho em avaliações realizadas por equipas multidisciplinares, que classificavam os alunos em categorias de diagnóstico leve, moderado ou severo. Esses rótulos determinavam a inscrição em estabelecimentos de ensino especial considerados apropriados.

Para reforçar e complementar a reflexão, recorro a documentos oficiais e internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), o documento Direitos e Oportunidades Iguais na Diversidade Escolar (2002), e a Constituição da República de Moçambique (2004), que apontam princípios fundamentais de inclusão escolar e participação, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Destaca-se ainda o Artigo 12º da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNCRC), que estabelece o direito das crianças a expressarem suas opiniões e a terem essas opiniões consideradas nas decisões que lhes dizem respeito.

No contexto moçambicano, essas directrizes dialogam com propostas teóricas e pedagógicas voltadas às estratégias inclusivas implementadas nas escolas, especialmente à luz da abordagem da EENET (Enabling Education Network), da INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies) e da Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD 2020-2029)¹⁹.

¹⁹ Trata-se de um instrumento de extrema pertinência, principalmente por se tratar da primeira Estratégia, e que se encontra na fase de debate e sucessivas revisões, onde tive a oportunidade, junto dos diferentes actores da Educação Inclusiva do país, em particular o MINEDH e os representantes do FAMOD – Fórum das Associações Moçambicanas de Pessoas com Deficiência, a SCI - Save the Children Internacional; A ACAMO – Associação dos Cegos e Ambliopes de Moçambique, de partilhar(mos) as experiências numa visão construtivista e sistemática assente no MIPSicP - Modelos de Intervenção Psicopedagógico face às percepções, os paradigmas e o entendimento da AIA, como forma de permitir e garantir não só o acesso e a retenção, mas também a inclusão satisfatória. Assim, a mesma, foi concebida, na visão ministerial com o espírito de servir como um instrumento orientador para o sector da Educação e Desenvolvimento Humano, no viés de assegurar o sucesso da inclusão escolar de todas as pessoas com e sem deficiência e/ou com NEE, numa perspectiva de atendimento da chamada AIA.

Esta proposta tem como foco garantir que todos os alunos, independentemente de sua condição, tenham acesso às práticas educativas, a espaços adequados e seguros para a promoção do AEE, bem como à preparação adequada dos profissionais. Essas ações enquadram-se na Abordagem Inclusiva à Aprendizagem (AIA) e no AEE, com atenção especial aos alunos com diferentes espectros ou tipologias de deficiência que, certamente, limitam a aprendizagem em um ritmo considerado “normal”.

Destacando a importância dessa reflexão, torna-se necessário compreender as implicações sociais do processo, especialmente no âmbito do Currículo Inclusivo e Adaptativo, que vem conquistando espaço no cotidiano escolar.

Se recuarmos ao passado recente, particularmente a partir da década de 1990, encontramos evidências resultantes de debates e reflexões que sustentam que o surgimento da Educação Inclusiva decorre da evolução do conceito de Educação Especial. Até 2016, a história da Educação Especial ainda revelava práticas de exclusão nas escolas e em outros contextos sociais. Como consequência, não se antevia para esse grupo estratégias educativas e pedagógicas capazes de aprimorar sua aprendizagem.

A partir dos anos 2000, observaram-se mudanças significativas, impulsionadas pela criação de movimentos sociais que lutavam pela equidade e igualdade no contexto da diversidade escolar. Com esses movimentos, de forma gradual, os defensores das políticas educativas voltadas à inclusão criaram espaço para a incorporação de conteúdos-chave relacionados à diversidade e à inclusão nos currículos, enaltecendo o princípio do “respeito às diferenças” em todo o sistema de ensino.

Estes conteúdos, também tinham como finalidade facilitar e garantir a integração a partir de um currículo especial e flexível como estratégia de AEE nas chamadas práticas de inclusão. Simultaneamente, iniciam ações de debates e reflexões no contexto educativo, desafiando aos governos e às escolas a assumirem uma série de posições e responsabilidades no que concerne aos problemas de operacionalização das estratégias de reforço de aprendizagem que se manifestava nos alunos “ditos” especiais, que passaram a serem vistos sob um enfoque mais interativo e de destaque ao nível mundial.

No contexto da *dimensão social*, cabe o espaço para reflectir sobre as questões curriculares enquanto campo de estudo, suas práticas contextuais e a importância, particularmente na esfera das políticas educacionais. Em busca de uma melhor compreensão, tendo em conta a sua complexidade, consegui, a partir do contexto nacional, entender que as ações curriculares partem duma lógica teórica que não se isola da componente prática. Estas ações vinculam-se “em [parte] sobre discussões que se focalizam sobre as políticas e estratégias de inclusão escolar no contexto das diferenças e da diversidade, onde permanecem as possibilidades de garantir uma intervenção e assistência cada vez mais adequada face à educação de qualidade para todos, incluindo os alunos com Necessidades Adicionais e ou Aprendizagem.

Essa ideia é fortemente comungada por Mantoan nas suas abordagens de (1986, 1997, 2015),

Correia (1997), Moreira (1987, 1994, 1998, 2009), Ferreira (1998, 2004) e Costa (1998, 2003), quando destacam a necessidade de olhar para os debates sobre as políticas para que o currículo se torne mais flexível e inclusivo nos contextos escolares como uma alternativa que promove e garante o permanente atendimento condigno de alunos com as Necessidades de Adicionais e ou Aprendizagem; na perspectiva de trabalho docente e profissionalismo, estes, por sua vez, para além do compromisso pedagógico, devem ser munidos de ferramentas técnicas capazes de proporcionar aprendizagem significativa. Dessa forma, as Teorias do Currículo, são chamadas a contribuir, devendo, demonstrar e impacto no seu campo de acção face ao compromisso com a selecção dos conteúdos programáticos e dos professores que apontam a produção do conhecimento sem, contudo, apresentar sinais de exclusão.

Ao procurar aproximar as dimensões do currículo²⁰ é, naturalmente, com o propósito de encontrar as similaridades entre a teoria e prática a partir dos discursos e acções concretas e inclusivas face à representatividade no quotidiano escolar voltado para os alunos considerados “excluídos/desfavorecidos” para enfrentarem a vida em sociedade. Portanto, observando os actuais cenários e as abordagens sobre as questões curriculares no contexto incluso tem sido alvo de debates permanentes, sem contudo, encontrar uma solução sustentável, capaz de atender o desafio, quer ao nível das políticas educativas, quer na operacionalização das decisões ora deliberadas. Nisso, a educação inclusiva no contexto escolar traz consigo inúmeras indagações e problemas difíceis de gerir em todo o seu ciclo de operacionalização, transformando-se, por vezes mais complexas quiçá, com poucas manobras práticas em busca de melhores resultados de aprendizagem.

Nisso, observo que as dificuldades de implementação de um “Currículo Inclusivo” está directamente associada as ‘múltiplas barreiras’²¹, ou seja, com a ausência da definição de protocolos/instrumentos e directrizes capazes de responder às intenções políticas, fundamentalmente, os Direitos de Pessoas com Deficiência (PcD) de diferentes espectros. Tais barreiras, segundo o Salinas Reginaldo (2012) e Reis (2018) devem ser conceituadas como sendo “qualquer entrave ou obstáculo que limite o acesso, a liberdade de exercer qualquer resposta e/ou movimento associado a segurança e a (im)possibilidades de acesso a comunicação e informação. Com essas conclusões, podemos, assim, assumir que se trata de um processo de conexão e ligado a ‘acessibilidade da literacia’²² cujo o testemunho passa pela transição de paradigmas e modelos de integração escolar face à questão segregacionista e fundamentadas na base dos princípios-chave de inclusão estabelecidos pelas políticas públicas de educação, segundo atestam os Relatórios da Unesco (1994, 2006 e 2017).

²⁰ Tais dimensões refiro-me ao currículo inclusivo e os princípios-chave de inclusão apresentadas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), conjugado com os direitos e deveres apresentados na Constituição da República de 2004.

²¹ Nos debates voltados as Políticas de Inclusão Escolar (PEI), na visão de Sasaki (1999 e 2003), Salinas Reginaldo (2012 e 2016), Reis (2018) as ‘barreiras’ mais destacáveis classificam-se em: *Arquitectónicas; Urbanistas; Comunicacional; Instrumental; Tecnológicas; Metodológicas; Programática; Atitudinal e Digital.*

²² O conceito traduz-se qualidade e/ou facilidade de ter acesso o que é desejável em todos os contextos da vida humana, sendo extensivo aos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) pois tem como foco beneficiar a Todos os alunos com ou sem deficiência (Salinas Reginaldo, 2016 e 2018). Segundo Sasaki (2003), a acessibilidade deve ser entendida em cinco dimensões e perspectivas. São elas: *Comunicacional; Instrumental; Tecnológicas; Programática e Atitudinal.*

Particularmente o Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2017)²³ mostra que os problemas vinculados às Políticas Públicas de Educação (PPE) estão associadas também ao compromisso e a responsabilidade dos professores no processo quando estes promovem uma postura que estejam associadas as desigualdades na aprendizagem, que na minha opinião, é reforçada pela ausência de uma monitoria inclusiva por parte dos gestores das escolas, tornando cada vez mais desafiante promover a flexibilidade e adaptação do currículo a participação do aluno e trabalhar com a Abordagem Inclusiva à Aprendizagem de forma efectiva.

Nos últimos tempos face à permanente discussão sobre o currículo inclusivo, ou seja, aquele que se espelha à Inclusão Escolar, surgem consensos voltados à oportunidade de AEE às PcD, partindo do acesso à escolarização (matriculados sem restrições), assegurando, dessa forma, a participação efectiva na vida escolar - quer nas salas de aulas e as de recurso, promovendo, assim, o desenvolvimento integral das competências e habilidades cada vez mais inclusivas dos alunos.

No percurso dos estudos sobre as questões dos currículos, foi possível perceber que as Políticas de Inclusão, nem sempre visam promover a universalização da educação de qualidade, mas sim, responder activamente à diversidade no contexto escolar. Tal resposta é sobre todo o ciclo que envolve o desafio da inclusão, desde a organização, a planificação segura, a definição dos objectivos estratégicos, a disponibilidade e o uso dos recursos que atendam às diferentes necessidades especiais, como algo significativo e simbólico para a promoção da aprendizagem.

Todas essas condições são corroboradas com as ideias de Carvalho (2004) e Correia (2007) quando afirmam que os direitos da Educação Inclusiva (EI) devem se reflectir na vida prática e no quotidiano dos alunos, na sua produção, respeitando, desse modo, a diversidade e as respostas de aprendizagens. Assumindo os fundamentos de Correia (2006), percebo ainda que qualquer escola focada no atendimento à inclusão deve oferecer e promover, sempre e como prioridade, respostas às diferentes necessidades dos alunos, quer nas salas regulares, quer nas chamadas de recurso. Paralelamente a isso, deve espelhar-se num currículo prescrito que contempla as abordagens tradicionais com as contemporâneas, centrando-se mais nos conteúdos significativos em detrimento do ciclo processual em si.

As escolas como inclusivas, ao actuarem na base dos fundamentos do Correia (1997), estariam de imediato a responder de forma efectiva à inclusão no processo de ensino e aprendizagens dos alunos com alguma necessidade; revelando-se, sobretudo, naquilo que considero a incorporação dos princípios da diversidade escolar e não necessariamente o abandono dos paradigmas em acção e/ou tradicionais.

A visão acima, propõe também, apresentar novos olhares, onde, as estratégias garantam o suporte das aprendizagens noutras dimensões enquadradas no contexto social, o que é configurado,

²³ Considerado pela UNESCO marco histórico ao nível mundial, uma vez que, pela primeira vez, o lançamento do instrumento aconteceu simultaneamente em vários países como Moçambique (Maputo), Brasil (Brasília), Reino Unido (Londres) reunindo os especialistas e ministros da Educação. O tema do encontro foi focado na “Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos” (...) onde prevê assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

por Cool et al (2004) como reforço que se enquadra nos chamados projectos educativos das escolas, possibilitando, desse modo, a constante revisão e o melhoramento na intervenção prática-pedagógica no atendimento aos alunos com NAA.

Desde os anos 90, após a Declaração de Jomtien (1990) e de Salamanca (Unesco, 1994) respectivamente, a abordagem da inclusão escolar de alunos com as Necessidades Adicionais e de Aprendizagem, passou a ter uma atenção e significado simbólico, principalmente no que diz respeito aos desenhos dos currículos “inclusivos” como forma de reforçar o apoio e intervenção aos demais serviços no processo numa visão pós-crítica. Tal intervenção, apesar de limitante, exigia certamente o cumprimento das regras, procedimentos e normas, passando pela obrigatoriedade e pela criação de estratégias de promoção aos serviços especializados que pudessem garantir um melhor atendimento às demandas de inclusão escolar.

Por sinal, as IMD devem ser suportados pelos profissionais devidamente treinados para atendimento das especificidades das Necessidades Educativas, o que condiciona em vários contextos, a semelhança de Moçambique, a operacionalização efectiva do currículo flexível e inclusivo. Portanto, no contexto prática educativa observa-se também, limitações dos profissionais com lacunas referentes aos conceitos básicos e as orientações que promovam determinados problemas que se identificam em cada estrutura e contexto escolar para atender aos desafios da inclusão na diversidade.

Assim, a forma objectiva de reflectir sobre os termos e conceitos-chave do currículo incluso e da inclusão escolar recaem na dupla responsabilidade – *o governo e os implementadores ao nível micro*. E, na prática, em caso de incumprimento das acções propostas, as responsabilidades não têm mesmo peso, ou seja, são penalizados muitas das vezes os implementadores²⁴. Essa ideia é comungada por Garcia (1999, 2007) e Silva (2003) quando aborda sobre a identidade, a arte e estética, os novos problemas em situação de aprendizagem inclusiva de alunos no contexto da diversidade, onde por sinal, apela para que todos os intervenientes, independentemente da natureza da intervenção, devem assumir as falhas e os progressos do processo de inclusão com naturalidade. Ao assumir(em) as contrariedades ficam cada vez mais evidentes as possibilidades de melhorias no reforço e no atendimento às demandas educacionais, a partir do próprio currículo como instrumento regulador.

Dita o percurso histórico das Políticas de Educação Inclusiva, que as melhores respostas são encontradas nos resultados de aprendizagem, uma vez que reflectem um preparo da organização e das adaptações do currículo. Esse pressuposto, na perspectiva de Silva (2003 e 2004), deve se vincular a ‘arte’, sendo as manifestações identificadas com maior responsabilidade, engajamento, transparência e partilha de conteúdos considerados significativos. Ademais, a tradução das Teorias Pós-Críticas acomoda a visão do autor acima citado, propondo que haja melhor interpretação dos fenómenos face às diferentes formas e contextos. Tais interpretações tendem a se traduzirem-se no que Giroux (1997)²⁵

²⁴ A conclusão é resultante da pesquisa levada a cabo por mim, no CREI de Nampula no ano de 2012.

²⁵ O autor ainda chama atenção para que no campo do currículo (atendendo toda a sua dimensão) a abordagem não pode ser dissociada a visão política e do poder, uma vez, serem espaços que fortalecem os debates em busca de melhor consenso e argumentos que atendem a problemática das desigualdades sociais não deixando de lado a intelectualidade do professor enquanto agente transformacional.

chama de “*transformações*” que assistimos e assumimos como forma de acomodar a discussão dos fenómenos da promoção da inclusão no contexto do currículo na diversidade escolar.

Nos dias de hoje, o papel do currículo, direcciona-se a uma dimensão que busca encontrar conquistas significativas e que proporcionam a qualidade do ensino, como também na compreensão das formas de intervenção de novas orientações filosóficas numa perspectiva crítica e pós-crítica. Ao operacionalizar as mais variadas iniciativas, estariam, os sistemas educacionais, as escolas e os seus intervenientes, a recolher ganhos significativos que auxiliam na superação das barreiras das práticas pedagógicas no contexto da inclusão.

No que concerne aos direitos de PcD, considero necessário a presença de um panorama flexível, capaz de enriquecer com as questões relacionadas com promoção da identidade e da justiça social. Aqui, revelo a inclusão no ensino da diversidade e o seu significado do acesso para todos. Essa visão, certamente dá origem as políticas da educação inclusiva (debatida no contexto de Moçambique), tomando em consideração os factos, contextos, avanços e desafios. concretamente neste último, derivam várias estratégias chave para garantir a implementação, o exemplo de integração e da flexibilidade - suas diferenças e similaridades no contexto escolar.

Nesse sentido, é importante perceber que as dinâmicas das Políticas de Educação tornam-se privilegiadas no que concerne aos debates das relações do curriculares capazes de atender às acções sistemáticas na valorização e transmissão de conhecimentos no âmbito da intervenção no AEE na escola. Autores como Apple (2002) e Fernandes (2005) destacam que as relações currículo, apoia-se no poder ao nível da vida escolar, onde, as suas dimensões no processo de reconceptualização, definem também a necessidade de seleccionarem eficazmente, conteúdos que tenham uma orientação baseada em valores e modelos significativos para a sociedade; daí que, o meu ponto de vista, os responsáveis pela gestão pedagógica da escola na perspectiva da inclusão devem, de forma articulada, prover aos alunos oportunidade de adquirir novos e diferenciados conhecimentos *vs.* competências indispensáveis para uma formação integral, valorizando a preparação para o mundo e, garantir-lhes segurança e conforto ao nível cognitivo, socioemocional e afectivo desde os seus primeiros anos de vida escolar.

Corroborando Paulo Freire (1980, 1996), que o desenvolvimento dessas habilidades e competências são alcançadas quando a escola desafia a promover um currículo que investe na socialização dos saberes, propondo actividades extracurriculares, que devem ser operacionalizadas como disciplinas complementares na perspectiva do Projecto Pedagógico Inclusivo - PPI.

A partir das reflexões trazidas pelos autores acima citados, percebe-se por um lado, que a inclusão ainda denota o desafio de responder efectivamente as questões como ‘*o que é? por quê? e como?*’ a escola, os currículos e os profissionais podem de forma articulada e estratégica intervir em prol dela; e, por outro, a observância de uma estreita ligação entre as abordagens conceptuais, no que

diz respeito à evolução histórica - de Pessoas com Deficiência e alunos com Necessidades Educativas Especiais - NEE²⁶.

De forma muito isolada, os conceitos relativos ao currículo que promove a ‘inclusão’, a ‘exclusão’, a ‘integração’, a ‘segregação’, a ‘desigualdade’, o da ‘diversidade’, da ‘acessibilidade’, da ‘adaptação’, da ‘flexibilidade escolar’, EiE, não são tão lineares como tem sido comum no espaço social e escolar, nem tão esclarecedora (limitantes) na implementação das práticas pedagógicas enquanto estratégia da política educacional.

Ora, nesse contexto, observa-se que as limitações de interpretação, percepção e respectiva prática, acabam por afectar todo o desafio das políticas educacionais, tomando em consideração o real cenário da precariedade do sistema e do processo, particularmente para atender as demandas da EE, assim como as directrizes que respondem às estratégias de inclusão, o que me leva a apropriar-se de uma visão que os impulsionadores das agendas nacionais e internacionais se concentrem permanentemente nos fundamentos filosóficos que não espelham a realidade de cada contexto, impossibilitando um AEE seguro e de qualidade na diversidade escolar.

1.1. Termos-chave da pesquisa: debates e (des)consensos

Dada a natureza do estudo, seleccionamos alguns conceitos que espelham a uma perspectiva integracionista ao contexto político e social assim como os seus contornos e percursos na escolarização de alunos com Necessidades Adicionais e ou de Aprendizagem. Desta forma, nomeio o **histórico e conceito da deficiência** – *sendo, apresentada numa visão em diferentes perspectivas em busca de consenso*. No presente trabalho irei me cingir nas deficiências e seus espectros mais comuns e presentes no contexto escolar, incluindo atendimento em contextos de Educação em Emergência - EiE para alunos em situações de vulnerabilidade (Deslocados Internos e Refugiados). Essa perspectiva, remete-nos a um entendimento das barreiras que impossibilita aprendizagem destes alunos (detalhes no *apêndices 6 à 22*).

A expressividade “**Necessidades Educativas Especiais**” no estudo, deve se referir as crianças que apresentam as Necessidades Adicionais e ou de Aprendizagem - NAA, focada no Modelos de Intervenção Psicopedagógico - MIPsicP, que por sua vez, origina uma acção multidisciplinar e ou suporte na base do atendimento especial/personalizado, com reforço dos Programas/Planos Educativos Individualizados – PEI. Esta actuação varia de casos para casos, ou seja, em função da especificidade das dificuldades, deficiência ou transtorno que limita a amplamente na aprendizagem normal, exigido, desta forma, por parte dos profissionais da educação, o acolhimento e uma atenção qualitativa, onde toda a comunidade escolar, incluindo os cuidadores, actuem de forma coordenada, respondendo assim, o princípio que todos gozam o direito à educação e à igualdade de oportunidades.

O conceito da **inclusão e o da integração** – *como conceitos que se dialogam pela similaridades/proximidade e pertença no contexto escolar*; o conceito da **educação inclusiva** – *que*

²⁶Essa terminologia é usada em Moçambique para designar Necessidades Educativas Especiais ou Educação Especial. No contexto universal, observa-se também nas diferentes literaturas que abordam sobre a educação especial.

*apresenta um entendimento multifacetado nas políticas educativas; o da **diferença** - enquanto respeito pelas diferenças no contexto da diversidade, o reconhecimento, assim como o aprimoramento para o desenvolvimento das habilidades, talentos e das competências individuais; e por fim, os que atendem a **socialização, adaptação e flexibilidade no contexto da diversidade curricular/escolar** – olhares face a realidade. Ora vejamos:*

Apresento os conceitos ora referidos, afrontando para as suas perspectivas integrativas como respostas educativas que influenciam na desmitificação das barreiras de aprendizagem face às políticas propostas, principalmente no contexto do quotidiano escolar. Na abordagem privilegiamos os conceitos uma vez contribuírem no contexto das práticas educativas para atender às transformações do Sistema.

Por seu turno, os mesmos conceitos, assumem nas diferentes dimensões a pertinência vinculada ao respeito aos Direitos Humanos e das oportunidades, assim como alertam à sua concretização material e factual, pois encontram-se plasmados em instrumentos legais, o exemplo de realce é a Constituição da República de Moçambique (2004), os demais programas nacionais, assim como as Convenções e Declarações internacionais.

No enquadramento do estudo, atrela-se igualmente a uma perspectiva um tanto a quanto didática-pedagógica, dependendo outrossim dos contextos²⁷. No entanto, em diferentes campos da educação observa-se uma complexidade quer na interpretação, quer na implementação, legitimando a confluência dos conceitos uma vez desaguarem, por vezes, nas questões relacionadas com a exclusão, (des)igualdades sociais e manifestações que caracterizam o desafio de como buscar soluções sustentáveis e aprimorar a identidade assim como o desempenho do aluno com Necessidades Adicionais e ou de Aprendizagem no contexto escolar.

- No que concerne o **contexto histórico da deficiência ou das PcD**, observei que na década 80, Organização das Nações Unidas – (ONU, 1981)²⁸, na base da Assembleia Geral das Nações Unidas, na sua trigésima sessão, de 16 de Dezembro, proclamou, oficialmente, como sendo “ano internacional das Pessoas Deficientes”. Diante dessa proclamação foram estabelecidos objectivos virados a (...) dar suporte o “deficiente” e seu ajustamento cognitivo, físico e psicossocial; assim como a promoção e a estimulação de esforços nacionais e internacionais para garantir uma assistência plena e integradora tendo como foco a educação de base sobre os direitos e respeito pela diferença.

No contexto de África, a questão da “deficiência” era vista numa perspectiva da luta de libertação dos seus povos. Pois, no decorrer da década de 80 e no início dos anos 90, "as Pessoas com Deficiência eram parte daquela luta e hoje, observa-se os frutos de uma nova democracia", segundo

²⁷ Na perspectiva “hipotética” de que os professores conhecem bem as novas possibilidades de aprendizagens dos alunos, a consequência disso será a presença imediata dos factores que promovem, de certo modo, a prática educativa e, suas necessidades específicas acabam por adequar as metodologias pedagógicas ao processo de construção individual.

²⁸ Particularmente nos anos de 1983 à 1993 foi declarada pela Assembleia das Nações Unidas como a ‘*Década Internacional das Pessoas com Deficiência*’. E, em todos os anos e países, o dia 3 de Dezembro assinala-se a efeméride – destacado como o dia para fortalecer a reflexão em volta da promoção de uma maior compreensão dos assuntos concernentes à deficiência; a defesa da dignidade dos direitos e do bem-estar.

W. Rowland²⁹. Diferentes o movimento pela causa dos direitos das pessoas com deficiência em África, emergiram, atraindo deste modo, acima de 12.000 activistas que trabalharam em prol de uma causa nobre – *vozes que não se podem silenciar*.

Em 2004, o discurso do antigo Secretário-Geral da ONU, Kofi Annan, posicionou-se destacando que por vários anos, as pessoas com deficiência foram vistas como 'objectos' de políticas de Bem-estar social. Hoje, essa visão passou por mudanças e transformações significativas, tendo uma dimensão mais complexa no contexto dos Direitos Humanos (ONU, 2004). Essa perspectiva, foi notória a partir de momento que começaram a ter acesso aos direitos civis, políticos, sociais, culturais e económicos. Essa visão é comungada com o posicionamento do governo de Moçambique, que desde que se tornou consignatário aos Acordos internacionais, pautou por alertar a sociedade que “as Pessoas com Deficiência fazem parte das soluções dos problemas do país [...]; e que elas não podem ser encaradas como um gesto de caridades (...)”³⁰, remata o Presidente da República. Assim, seguidamente apresento os conceitos e as nuances de Pessoas Deficientes.

- A partir de 1988, foi evidente o uso do termo “*Pessoas Portadoras de Deficiência - PPD*”, simultaneamente usava-se para significar que apenas uma parte do corpo da pessoa era deficiente e não toda ela. Hoje, são usados termos como Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, que será a base do entendimento na nossa discussão e/ou debate como múltiplos tipos de necessidades dadas as especificidades. Diante disso, multiplicam-se as evidências perante a inexistência de um entendimento homogéneo a cerca do conceito “ideal” a seu usado para atender as políticas de inclusão escolar no contexto da diversidade. Portanto, o período destacado era considerado demasiado limitado para a identificação de conceito e perspectivas de mudanças defronte as políticas e as atitudes, pois, as opiniões variavam consoante o contexto que o indivíduo estava inserido.

Destaco porém, a linearidade e a persistência do conceito de PPD, em diferentes hierarquias sociais, pelo facto de ser consensual pensar de forma igual e sem indagações, uma vez, notar-se correntes e paradigmas com mesmo princípio em busca de uma melhor resposta para garantir e promover a inclusão escolar e social dos alunos, pois era comum este grupo serem rotuladas como deficientes mentais, defeituosos, inválidos, incapazes, etc, consoante a natureza/tipologia e as manifestações.

Como consequência dos rótulos, os indivíduos eram notoriamente, alvo de permanente tokenismo que promovia a discriminação social e a consequente exclusão. Assim, por conta destas respostas e manifestações sociais, a Unesco (1994) e várias outras organizações, passaram a

²⁹ Citado por SASSAKI, R. (2007), artigo publicado na Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./agosto, p. 8-16. Artigo este aborda sobre “nada sobre nós, sem nós: *da integração à inclusão*.”

³⁰ Extracto da fala do Presidente da República de Moçambique, Filipe Jacinto Nyusi (2019), a quando reiterava do compromisso pela melhoria de qualidade de vida de Pessoas com Deficiência no âmbito do lançamento da obra “*Estamos Juntos*” – Testemunhos de Vida e Superação” do Projecto Porto +, tendo ampliando que torna-se necessário para além de outras acções sustentáveis, manter o incentivo face ao incremento das oportunidades ao grupo, defendendo outrossim, a sua efectiva inclusão na promoção dos direitos, com destaque para área da educação. O discurso também foi transcrito em *Braille* – reconheço como sendo uma clara evidência da demonstração de uma verdadeira inclusão. E que iniciativas de género transcendam outras dimensões sociais pelo exemplo proveniente das lideranças [*vide em anexo 6*].

descredibilizar e a condenar o uso dos termos inadequados, propondo, deste modo, avançar com novos que lograssem evoluir e ganhar suporte e configurações aceitáveis na sociedade.

A Revista de Direitos Humanos [Direitos de Pessoas Deficiente]³¹ destaca que a política para a PcD, de 1999, a deficiência é

[...] qualquer redução ou perda de capacidade normal para um ser humano resultante de um impedimento, a incapacidade traduz-se na limitação de um dado indivíduo que restringe ou impede uma interacção social que é normal para um indivíduo daquela idade e meio ambiente resultante de uma deficiência. A desvantagem significa a perda ou a limitação das possibilidades de tomar parte da vida da comunidade em condições de igualdade em relação aos demais cidadãos.

No contexto de Moçambique tem sido comum, nas literaturas o uso dos termos como PcD e Pessoas com Necessidades Educativas Especiais - PNEE. Este último é utilizado para se referir a PcD no contexto das políticas educacionais. Portanto, apesar do termo PPD ter entrado em desuso, porém, ainda constam em documentos legais que devem, na verdade serem actualizados, como é o caso da [...] Constituição da República de Moçambique de 2004; a PPPD de 1999, entre outros.

Para Brasil (2001), a deficiência é

[...] é algo que acompanha a pessoa no seu dia-dia e faz parte dela permanentemente. Portanto, Pessoa com Deficiência é também considerada como a incapacidade de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual e social normal, em decorrência de uma deficiência, congénita ou adquirida, de natureza fisiológica, anatómica, sensorial ou mental e esteja em situação de desvantagem ou impossibilitada (p. 87).

A Pessoa com Deficiência (PcD) é definido no âmbito da Convenção Internacional dos Direitos de Pessoas com Deficiência (CIDPPD, S/d, p.3)³² como sendo deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais a longo prazo, que em interacção com barreiras diversas possam ser obstáculo a sua total e efectiva participação no contexto social em termos de igualdade com outros indivíduos. Neste contexto, percebe-se que a “Deficiência” é o resultado duma interacção entre os variados factores³³. Deste modo, a convenção apoia-se sobre uma visão duma sociedade inclusiva onde todo mundo tem os mesmos direitos, as mesmas oportunidades e do mesmo nível de participação.

As interacções e os factores apresentados no debate em volta dos conceitos de “deficiência”, levam-me a complementar no estudo o conceito da **‘inclusão’**³⁴. Este surge de um panorama histórico

³¹ A Revista de Direitos Humanos - Direitos de Pessoas Deficiente, tem sido promovida semestralmente; publicada pelo Centro de Direitos Humanos (CDH) da Faculdade de Direito da Universidade Eduardo Mondlane – FDUEM; esta constitui a 1ª edição, 2013, sob a coordenação de Orquídea Massarongo-Jona.

³² Priorizam como objectivos a promoção, protecção com base na plenitude e na igualdade, o gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as PPD ou com incapacidade, e de promover o respeito pela sua dignidade inerente. A visão da Convenção apoia-se aos princípios e ou pilares de: (i) *respeito pela dignidade inerente, pela autonomia individual incluindo a liberdade da livre escolha e a independência das pessoas*; (ii) *não discriminação*; (iii) *participação e inclusão total na sociedade*; (iv) *respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência/incapacidade como parte da diversidade humana e da humanidade*; (v) *igualdade de oportunidades*; (vi) *acessibilidade*; (vii) *igualdade entre o homem e a mulher*; (viii) *respeito pelas capacidades evolutivas das crianças com deficiência/incapacidade e respeito pelo direito que têm de preservar a sua identidade (S/d: p.4).*

³³ Os “*peçoais*” (no que diz respeito as incapacidade) e os “*ambientais*” (as barreiras comportamentais associadas a discriminatórias) que a sociedade tem o pleno dever de eliminar.

³⁴ A inclusão é vista como um processo que consiste na “colocação de crianças com impedimentos nas escolas regulares onde estariam matriculadas se elas assim não fossem, isto é, na escola mais próxima da sua residência” (UNESCO, 1994), com vista à sua integração, sem olhar para as diferenças ou características individuais e muito menos as origens étnicas dos

desde a época da Idade Média, onde com a presença do termo “deficiência” passou a conquistar e se relevar face às lutas de diferentes grupos ou classes, em busca de um equilíbrio social. Como resultado significativo das lutas, o termo passou a tomar uma nova dimensão, quer política, quer social principalmente no contexto escolar, onde o entendimento da “inclusão” contrapõe-se à “exclusão”, na medida em que a escola - chamada “inclusiva” possibilita aos alunos “especiais” a interação, cooperação e o respeito pela diferença, eliminando os aspectos negativos que tendem a estarem no ambiente de isolamento.

Para Rosa (2008), na sua obra sobre “A inclusão na prática – *estratégias eficazes para a educação inclusiva*”, traz relatos reflexivos sobre como a “deficiência” foi tratada e que paradigmas de inclusão escolar foram propostos para uma nova visão social que pudesse garantir a transformação e a superação de crianças rotuladas³⁵. Diante disso, aponta que a Inclusão no contexto da Educação Inclusiva deve ser salvaguarda a partir do acesso à escola e esse papel deve ser desempenhado por todos os intervenientes, levando com que a sociedade reflita e criar relações de protecção à diversidade humana, assim como a aceitação das diferenças, num esforço colaborativo promovendo, ademais o equilíbrio às oportunidades.

Tradicionalmente considera-se o termo “inclusão” como sendo a representação de um acto de igualdade entre os diferentes indivíduos que habitam determinada sociedade. E no contexto da diversidade escolar para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desencadeia paralelamente a esta, sendo as crianças a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição segregada, eram encaminhadas para um Centro específico para devido atendimento chamado especial; alunos com o mesmo quadro de excepcionalidade poderiam ser caracterizados de forma diferente, na medida em que as suas dificuldades não estão isentas das possibilidades que lhe são oferecidas como forma de prevenir e até mesmo, superá-las totalmente Bueno (1999: 52).

A descrição do conceito carrega consigo o conjunto de desafios e barreiras em incluir os alunos especiais além das marcas intrínsecas, as distinções de classes, cor/raça/género, mas também, evidenciam a oferta de serviços especializados no processo de escolarização. Assim, a ênfase é dada aos meios e processos educativos desenvolvidos nas escolas. Para a UNESCO (1994: 5).

[...] durante muitos anos, tem se tornado claro que o conceito de inclusão na diversidade teve de ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja por que motivo for.

Na perspectiva da Declaração da UNESCO (1994); Kirk & Gallagher (1987) e Correia (2009) inspiram-se, definindo assim, a inclusão [...] como sendo para alunos especiais com suas mais

alunos. A política de inclusão promove um olhar do indivíduo tal e qual é sem, no entanto, se preocupar com a aparência; olhar para o sujeito como o indivíduo e não do jeito como gostaria que fosse nos nossos olhos.

³⁵ Desse debate a Bernstein (1996), citado pela Rosa (2010), destacando a presença a estruturação do discurso pedagógico como determinante para a construção da superação face aos mitos e rótulos perante a convivência de crianças com alguma deficiência. Essa incursão mereceu para o trabalho uma atenção especial na medida em que se traduzir num clima de opinião que evidencia a questão de valores e as atitudes humanas.

diferentes limitações; que diferem da criança normal no contexto da escola inclusiva³⁶ a partir das: (1) *suas características mentais*, (2) *suas capacidades sensoriais*, (3) *suas características ao nível neurológico, motor e físico*, (4) *seu comportamento social*, (5) *suas capacidades de comunicação*, ou (6) *suas deficiências múltiplas*. Essas diferenças a serem suficientemente notáveis no contexto da diversidade escolar devem requerer uma modificação possível que atenda às práticas educativas com o suporte dos serviços mais especializados de educação especial para possibilitar o desenvolvimento e as capacidades do aluno.

Percebe-se que as abordagens dos autores coincidem ao apontar que os aspectos de natureza sensorial, emocional, social, físico, intelectual ou a sua conjugação podem estar na origem de problemas de aprendizagem e que constituem obstáculos para inclusão nas práticas educativas face a diversidade escolar. No entanto, mais de uma visão baseada nos aspectos de deficiência/limitações e da diversidade dá ênfase aos recursos e estratégias educacionais adicionais que devem ser postas a disposição dos alunos de modo a que a sua aprendizagem possa decorrer em função das suas reais possibilidades através de ajustamento da prática educativa.

Os estudos das deficiências nos contextos da inclusão e da diversidade centram-se no aspecto do desfavorecimento. Entretanto, com as políticas de inclusão e da diversidade escolar, a forma de analisar a abordagem, foi se compreender que a maioria dos alunos especiais não tinham a possibilidade de desenvolver a aprendizagem em virtudes dos poucos estímulos que recebiam para o efeito.

Seguidamente, percebe-se a partir da visão do Sisto (2013) que o fenómeno da **Inclusão Escolar** - IE: como uma Escola para Todos, destaca-se ao facto da [...] *escola inclusiva orientar-se à sua atenção, não só para diminuir as dificuldades da criança, mas para a criação de condições que levem à realização pessoal por meio de uma aprendizagem e actuação psicopedagógica*.

- **A educação no viés da inclusão no contexto da diversidade** constitui um fenómeno que o ser humano realiza como necessidade de sua evolução no tempo e espaço para sua sobrevivência, que ocorre dentro de um processo histórico-cultural, garantindo a sua própria existência. Todavia, o permanente suporte dos professores e dos profissionais ao nível das escolas inclusivas foram reforçando a percepção na clareza do fenómeno, assim como o processo de inclusão de alunos nas práticas educativas era implementado no quotidiano escolar. Este apoio terá impacto positivo nos alunos a partir da facilitação no processo de transição e realização das acções, proporcionando assim, uma vida activa em vários contextos sociais.

³⁶ O termo educação inclusiva ou especial é utilizado por Sasaki (1999) para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular, ou seja, construído por uma sociedade para Todos; e que se desenrola paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada qualquer tipo de deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico”. Tal proposta de educação fundamenta-se em referências teóricas e práticas que sejam compatíveis com as necessidades especiais dos alunos, considerando em que circunstâncias deve decorrer. Propõem que o lugar apropriado para a implementação seja Escolas Especiais, como um espaço que oferece atendimento especializado para alunos especiais e que requeiram atenção individualizada, bem como ajuda e apoio intenso na aquisição de habilidades básicas, beneficiando de apoio de especialistas (idem).

Neste sentido e reafirmando a ideia de inclusão proposta por Glat (1998), torna-se importante que se visualize a educação especial, a inclusão e a diversidade por vias da integração dos excepcionais, numa estreita interação visando a facilitar a aquisição de aprendizagens. A mesma ideia é complementada pelo autor acima (2003), ao trazer nas suas reflexões a possibilidade as estratégias de como vencer a exclusão na escola recorrendo a educação inclusiva. Assim, surge como uma estratégia política para

[...] assegurar a todos os alunos, independentemente da sua origem social, a igualdade de oportunidades de aprendizagem, para que possam aproveitar dos serviços educativos de qualidade, com apoios complementares que possam beneficiar igualmente sua integração em classes adequadas.

O pressuposto da Educação Inclusiva parte de princípio de que

[...] todos os alunos tenham a oportunidade de aprenderem no mesmo espaço independentemente das suas condições; princípio estende-se aos alunos que apresentam uma deficiência (...) a serem enquadrados na escola passam por uma dinâmica que envolve mecanismos apropriados para garantirem a seleção dos alunos acomodando, assim, os direitos à uma educação, a igualdade de oportunidades e a participação na sociedade (UNESCO, 1994).

Sustentando-se do princípio da UNESCO (1994), a educação inclusiva inicia com

[...] a integração dos alunos no contexto de aprendizagem conjunta e de socialização (...) e, que as escolas comuns e especiais devem reconhecer e responderem às necessidades específicas, estabelecendo, ao mesmo tempo, uma permanente e efectiva inclusão nas práticas educativas.

Desta forma, considero que o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva contextos escolares implica mudanças e transformações a todos os níveis, quer seja no funcionamento estrutural, quer nas acções desenvolvidas pelas escolas enquanto parceiras com as mesmas finalidades e missão, pois essa postura proporcionará (i) mensuráveis resultados qualitativos por parte dos intervenientes (nas práticas) assim como no aprendizado de alunos com as Necessidades Adicionais e ou Deficiência (NAdD) ou ainda, as Necessidades Educativas Especiais³⁷.

Os escritos sobre as políticas de educação inclusiva resultam de um processo de negociação de conceitos entre as diferentes posições face às melhores estratégias para aceitação dos alunos com limitações no contexto escolar e, neste processo, reflexões e propostas diferenciadas são apropriadas numa tentativa provisória de fixar um sentido consensual. Segundo Fonseca (1984), na sua abordagem sobre a contrariedade da inclusão enquanto conceito, tenderá sempre a ser provisório pelo facto de permanecer cada vez mais aberto às diferentes interpretações (...); e este não encerra os conflitos existentes, ou seja, os discursos cumprem a nobre função de legitimar os sentidos que permanecem em disputa no campo das políticas de inclusão escolar.

- Ao entendermos a **concepção de inclusão escolar** de aluno com Necessidades Adicionais e ou Deficiência como uma formação integral, torna-se possível analisar as diferentes formas e posturas

³⁷ A proposta dos três termos serão usadas no estudo na perspectiva de um olhar inclusivo, visando garantir o AEE dos alunos com recurso as materiais didáticos e equipamentos assistivo adequado, independentemente das NAdD. Ao posicionarmos neste viés, estaríamos, política e pedagogicamente a atender os Direitos à Educação de qualquer que seja o aluno no contexto da diversidade escolar.

adotadas pelo Sistema e, estabelecer de certa forma uma efectiva relação em função do tipo das limitações. Portanto, esse pormenor, desperta para que os especialistas curriculares, (enquanto políticos), ao elaborarem as estratégias que salvaguardem a inclusão, devem, ao mesmo tempo, definir critérios para o envolvimento e IMD, proporcionando toda a adaptação escolar³⁸.

A intenção de desenvolvermos a temática não tem como propósito único aprofundar sobre as barreiras e as limitações de recursos existentes nas escolas em diferentes períodos de aprendizagem, mas sim, procurar trazer propostas alternativas capazes de garantir uma contextualização sócio educativa, priorizando a resposta trazida pelos alunos com NAA, suas transformações com base no carácter da compreensão das políticas.

Nesse contexto, o papel dos professores das escolas inclusivas devem, sempre passar por ter um conhecimento de base para atender a diversidade dos seus alunos e, estar devidamente informado sobre tudo que aconteça no contexto escolar e social (suas especificidades).

- A Educação Inclusiva que atenda a **diversidade**³⁹ encontra-se perante o desafio de responder efectivamente a uma população cada vez mais heterogénea onde se adopte um modelo de atendimento adequado a cada tipo de limitações. Nesse contexto, o professor é chamado a empreender as acções capazes de garantir uma estratégia de inclusão cada vez mais contextual.

Diante desses desafios e responsabilidades, várias são as estratégias propostas pelos autores para que o processo de inclusão de alunos especiais ocorra nos contextos apropriados na base de questionamentos sobre a efectiva inclusão assim como os resultados esperados.

Essas concepções devem adequar-se a uma escola que tem por intenção única de instruir. Portanto, ao se reconhecer que a escola existe também para formar e educar, aceita-se que o currículo formal compreenda, para além desses conteúdos e actividades desenvolvidas fora do contexto delas - chamados pressupostos da diversidade, a aceitação às diferenças.

Nas escolas de hoje, as práticas de inclusão no AEE deparam-se com os grandes desafios, que é de reconhecer os padrões da diferença assim como da diversidade como ferramentas inseparáveis da identidade dos seus alunos. Pois esse reconhecimento implica a superação de qualquer tipo de preconceito e ensina o educando a valorizar as especificidades dos grupos que compõem a sua escola, seus vínculos afectivos e a sociedade no geral. Nesse sentido percebemos que trabalhar a prática de inclusão escolar na diversidade implica entender que *“o ser humano enquanto parte da diversidade biológica não pode ser entendido fora do contexto da diversidade cultural e escolar”*. Para o efeito torna-se necessário uma abordagem teórica e prática para melhoria da qualificação dos profissionais. Ideia também sustentada por Soares (2018), quando reitera a possibilidade de evitar qualquer que seja

³⁸ A Tese de Doutoramento da Rosana Albuquerque (2008), sustenta como as diferentes formas os alunos especiais foram e são vistos e atendidos desde a idade primitiva aos nossos dias (capitalismo), pautando pelas limitações de métodos, recursos e meios utilizados por forma a garantir uma verdadeira integração. Face a isso, os resultados dos escritos permitiram perceber que as limitações de recursos passa por excluir/segregar os alunos especiais, pois estes acabam por não terem a oportunidade de melhor aprendizagem. [Tese disponível em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec_Teses/Tese%2041.pdf].

³⁹ Lembrar que a Constituição da República de Moçambique (2004), nos termos do nº 1 do artigo 88 – a educação passa a ser um direito e dever de cada cidadão; [...] independentemente das suas diferenças ideológicas, culturais entre outras, tem o direito a educação e, o papel do Estado é proporcionar tal responsabilidade com qualidade através da disponibilização de recursos e meios que garantam a implementação das políticas educativas em todos os ciclos de aprendizagem.

a prática de segregação no contexto escolar⁴⁰.

Nesse sentido, em busca de melhores práticas de inclusão, a escola é apontada como o local de respostas de aprendizagem, onde as regras do espaço educativo permitem e proporcionam o respeito pelas diferenças, pela igualdade – sob forma de coexistência. O trabalho com a diversidade na escola, na perspectiva de Martins & Ferreira (2017), dá-se a cada instante e de forma permanente, exigindo, desse modo, que a escola alimente uma “cultura de paz e da solidariedade”, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos.

Sustentam Martins & Ferreira (2017: 23) que [...] o aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num quotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” do que os outros. A Declaração sobre a Diversidade Humana (2002), ao reconhecer e valorizar a inclusão no contexto da diversidade escolar, estaria ao mesmo tempo a actuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão para a própria sociedade.

Sustentando-se na mesma Declaração, podemos aferir que as práticas de inclusão escolar devem ser um factor determinante na construção dos programas curriculares, podendo a escola entender, naturalmente (diferentes origens, classes sociais, valores) como algo enriquecedor para um currículo autónomo e com objectivos peculiares, mostrando as diferenças, fazendo do espaço escolar um lugar para o exercício da cidadania.

Nos escritos de Mantoan (2015), a escola deve ainda ser um espaço de práticas de inclusão dinâmica e segura, onde, os intervenientes estabeleçam um compromisso com base na coesão social e, estes princípios devem ser transversais aos conteúdos programáticos de cada disciplina. Tais práticas alinham-se com a da diversidade social, podendo ser percebido e complementado com a abordagem etnocêntrica⁴¹; onde vê o etnocentrismo como uma das posturas nobres do ser humano, pois ela estaria ligada em fundamentos psicológicos.

Para Vayer e Roncin (1992) percebem que o processo de integração tende a ser difícil quando uma sociedade não tem noção da sua identidade, tornando assim mais difícil ainda, principalmente, quando se trata de integração dos alunos considerados diferentes numa classe, uma vez que observa-se um conjunto de objecções devidos ao facto destes alunos serem definidos como inadaptados, o que significa que não podem ficar com as outras.

⁴⁰ Diante disso é notório perceber que os termos apresentam várias acepções, em diferentes níveis de profundidade e diferentes especificidades como [...] conhecimentos; crenças; (...). Enquanto o termo ‘*diversidade*’ também diz respeito à [...] variedade e coexistência de diferentes ideias, características ou elementos distintos entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente (...). E estando presente em nosso quotidiano convida-nos a conviver com diferenças de todas as ordens, exigindo de todos e cada um a tolerância e o respeito ao diferente. Contudo, a ‘*diversidade*’ não pode ser entendida como um fenómeno fácil, de ser aceite dentro do contexto da “diversidade humana”; (...) na ‘*diversidade*’, o facto de ser diferente, gera sempre conflitos no seio escolar. Numa abordagem mais ampla, a ‘*diversidade*’ pode ser entendida em uma perspectiva biológica e cultural.

⁴¹ Queremos que nesse trabalho o etnocentrismo seja entendido como um conceito da antropologia que apresenta uma visão demonstrada por alguém que considera o seu grupo étnico ou cultura o centro de tudo, portanto, num plano mais importante que as outras culturas e sociedades. O termo é formado pela justaposição da palavra de origem grega “*ethnos*” que significa “nação, tribo ou pessoas que vivem juntas” e centrismo que indica o centro. Em outras palavras, o etnocentrismo é um ‘preconceito’ que cada sociedade ou cada cultura produz ao mesmo tempo em que procura incutir, em seus membros, normas e valores peculiares (as diferentes formas de se proceder como indivíduo num contexto da diversidade). Assim, o etnocentrismo julga os outros povos e culturas (como contextos) pelos padrões da própria sociedade, que servem para aferir até que ponto são correctos e humanos. Desse modo, a identificação de um indivíduo com sua sociedade induz à rejeição das outras, daí a necessidade de uma melhor atenção no contexto das políticas educativas e na escola.

Por fim, ao nível da abordagem da Educação Inclusiva, no viés das Necessidades Adicionais, sugerimos discutir o conceito da diferenciação pedagógica⁴² - “*ensinar os alunos com o mesmo conteúdos e de formas diferentes, garantindo-os o alcance dos objectivos da aprendizagem*”. Conceito este, permite-nos entendê-lo como um o conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes abordagens e contextos. Ou seja, o acto ou efeito de diferenciar(-se); discriminação, distinção, discernimento; uma forma como o professor, no contexto da sala de aula, planifica e responde às necessidades dos diferentes alunos. Estes, por sua vez, satisfazem as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, alterando o conteúdo que é ensinado, a forma como partilham, ensinam, trabalham os métodos e técnicas que os alunos utilizam para aprender. Lembrar que esta abordagem/perspectiva no contexto de ensino em sala de aula tem sido apontada como relevante na promoção da participação e sucesso de todos os alunos, incluindo os com necessidades adicionais, atendendo um dos princípios que responde a componente fundamental das práticas inclusivas no contexto da diversidade. Portanto, no referido contexto, tende a promover a chamada *Aprendizagem Activa*⁴³, envolvendo deste modo, os alunos a pensar no que estão a operacionalizar. Neste tipo de aprendizagem, os alunos não são passivos (EENET, 2018). No mesmo diapasão, a *Aprendizagem Activa* não pode ser classificado e associado apenas a uma perspectiva transmissão do conteúdo do professor ao aluno, mas sim, priorizando e valorizando o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem independente do aluno presente na sala de aula. E para fortalecer a materialização, exige que os professores utilizem de forma hábil um conjunto de estratégias com vista a envolver activamente os alunos (individual e colectivamente) no processo de aprendizagem, incluindo, certamente, a planificação de aulas e actividades de colaboração para permitir que o alvo – os alunos de todas as capacidades (elevadas, médias e baixas) aprenderem o mesmo conteúdo, utilizando a avaliação em apoio à aprendizagem, e ajustando tarefas para satisfazer as necessidades e estilos de aprendizagem individuais de cada aluno.

Estamos ciente que em diferentes contextos de aprendizagem, os professores ressentem frequentemente com a falta de recursos nas suas escolas para atender a diversidade de alunos por conta das suas Necessidades Adicionais, incluindo as de ensinar as chamadas turmas numerosas. Portanto, com os resultados deste estudo, os professores encontram uma ferramenta que lhes proporcionam recorrer à utilização de uma vasta gama de métodos durante o processo de ensino e aprendizagem. Será, igualmente, uma referência útil, pois inclui orientação na identificação de necessidades adicionais e estratégias e ideias práticas para professores, que os ajudarão na diferenciação e no apoio a alunos com necessidades adicionais no ambiente escolar e de sala de aula no contexto da Educação Inclusiva.

⁴² Inspirado na abordagem da EENET (2018) – Módulo de Formação de Professores para Formadores Principais – ToT’s e Professores em Serviço – FeS.

⁴³ O autor do estudo parte do pressuposto que a Aprendizagem Activa é um processo de aprendizagem que decorre a partir da aquisição de competências mistas, conhecimentos, habilidades, valores e atitudes através da aprendizagem, do ensino ou da experiência da vida pessoal, social e escolar. Nisso, a construção destas competências e habilidades em sala de aula devem se tomar em consideração a perspectiva da ‘gradatividade’ de cada aluno, adequando-se a cada estágio do desenvolvimento e o respectivo contexto.

1.1.1. Das barreiras da inclusão escolar aos desafios de acessibilidade contextuais

Falar das barreiras da inclusão no contexto da diversidade escolar é simultaneamente assumir que os desafios das políticas estão mesmo associados as tais limitações em diferentes níveis de actuação. E, sobretudo no contexto da implementação (nível micro) onde as disputas interpeladas passam por identificar melhores recursos e estratégias para garantir o aprendizado dos alunos com espectros de deficiência que promovem as Dificuldades de Aprendizagem.

Nesse âmbito, na base dos escritos do Sasaki (1999 e 2003) e Reis (2018), percebe-se da importância da inclusão no combate as ‘barreiras’, com vista a prover conhecimento aos profissionais na planificação e operacionalização das estratégias activas, baseando-se no AEE . Os autores, apontam, igualmente os tipos de barreiras como a possibilidade de encontrar as formas para a sua eliminação no contexto das práticas a partir da ‘acessibilidade’. Embora se reporta que parte destas actuam de forma e em contextos complementarmente diferentes; assumindo, a existência da complementaridade nas respostas e em busca de soluções.

De qualquer das configurações, a ‘acessibilidade’ é necessária para fragmentar as barreiras já existentes no DUA e nas Políticas de Inclusão Escolar. Portanto, segundo Reis (2018), há relação entre as barreiras e a acessibilidade da abordagem da inclusão passa por superá-las (*p.ex.: a acessibilidade digital para romper as barreiras de acesso ao computador*). Nisso, é importante ressaltar que as ferramentas de promoção variam de acordo cada área de intervenção.

Quadro 1 – As acessibilidades e eliminação das barreiras na inclusão escolar

Tipologias	Caracterização para Eliminação das Barreiras	Propostas Tecnológicas
Do Nível Arquitectónico:	‘Ambientes’ e ‘Físicas’ em todos os espaços de utilidade pública e privada, incluindo os equipamentos. P.ex: os edificios escolares, sanitários e caminhos não são acessíveis, a(o) difícil viagem/percurso casa-escola-casa;	Pista táctil, Corrimãos e Iluminação adequada
Urbanístico	Existentes nas vias e nos diferentes espaços de uso comum	Marcação nos pátios, chão com indicações adequadas de acesso
Transporte	Nos transportes públicos e privados de passageiros ‘vulgo minibus’ entre outros equipamentos que atende as redes/demandas de transporte	‘Minibus’ com elevadores, espaços reservados para cadeiras de rodas
↓		
Do Nível Comunicacional:	Entreve que impossibilitam a recepção da mensagem por vias de sistemas adequados das TIC’s	Pranchas adequadas de comunicação
Tecnológicas	As que impossibilitam o acesso as PcD às TIC’s	Leitor de Tela (LT)
Digital	Comunicação disponibilizada para o acesso às TIC’s e outras vias alternativas viáveis	Computadores devidamente adaptados (<i>p. ex.: ampliação do teclado</i>)
↓		
Do Nível Metodológico e de Recursos	Nas abordagens relacionadas com as diferentes metodologias e técnicas de intervenção P.ex.: falta de professores, turmas numerosas, poucos recursos de ensino e aprendizagem.	Proactividade (<i>sair da posição activa para passiva</i>)
↓		
	Quando se observa a ausência de barreiras nos diferentes instrumentos e recursos de intervenção em todas as	Uso canetas, lápis,

Do Nível Instrumental	dimensões sociais P.ex.: falta de ensino interactivo e cooperativo, falta de ensino e aprendizagem participativos, falta de compreensão dos diferentes estilos e inteligências de aprendizagem	utensílios domésticos, etc.
↓		
Do Nível Programático	Leis, Decretos, Normas, Regulamentos existentes nas políticas públicas. P.ex.: horários escolares inflexíveis; um currículo grande, falta de ensino na língua materna, leis e políticas educativas desactualizadas.	Acessibilidade da informação para Todos
↓		
Do Nível Atitudinal	A partir de estigmas, discriminação, preconceitos, estereótipos - <i>comportamentos e atitudes que afectam negativamente a participação social (igualdade de condições e oportunidades)</i> P.ex.: medo, constrangimento, vergonha ou baixas expectativas das famílias, atitudes negativas do pessoal escolar e de outros pais, atitudes negativas na comunidade.	A possibilidade de valorização de PcD a partir das interacções

Fonte: Sasaki (2003) – Adaptado pelo autor (2019).

Como ilustra o *Quadro (1)*, no contexto das Políticas de Educação Inclusiva – PEI, só é possível eliminar as barreiras a partir da promoção e das soluções de acessibilidade. E, no contexto particularmente escolar, exige-se que os profissionais que promovem o AEE sejam dotados de competências técnicas em diferentes áreas de intervenção. Conquanto, para garantir o alcance das condições ora anunciadas, configura-se pensar nas condições de igualdade e de oportunidades, sendo ao mesmo tempo permitir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento.

Deste modo, a minha opinião orienta-se para que as estratégias a ser usadas no Atendimento Educacional Especializado, devem permitir que os recursos respondam as demandas das especificidades das deficiências, tomando em consideração os incentivos à produção e disseminação por todas as Escolas e Centros no país. Tais respostas, simultaneamente, devem se espelhar numa perspectiva integracionista, onde, as intersecções e as interacções se cruzam em busca de soluções comum que promovam à aprendizagem. E, para o cumprimento e/ou sucesso, apelo há existência de dispositivos legais que possam orientar as práticas de inclusão de forma segura e sustentável em contextos diversificados.

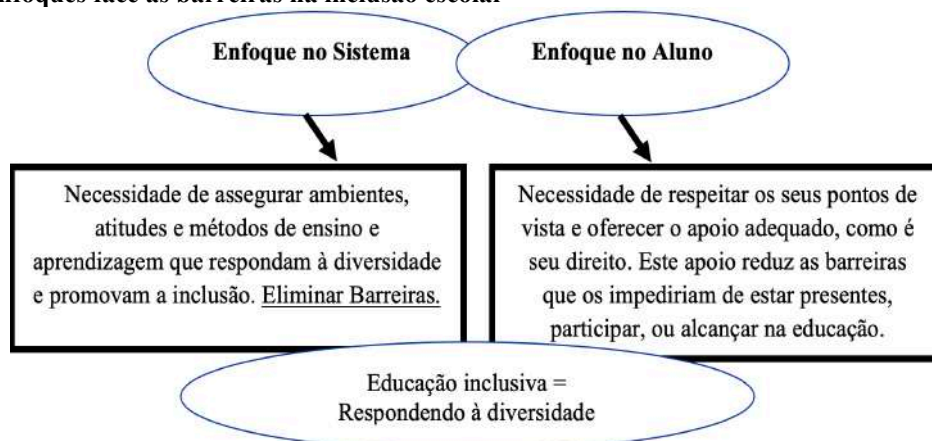
1.1.2. A abordagem de duas vias: do diálogo, da interacção e similaridades na inclusão

O Sistema deve estar preparado para acolher a abordagens de inclusão. E não o contrário.

A abordagem de Duas Vias no contexto da Educação Inclusiva centra-se na mudança do Sistema, não na mudança do aluno. Mas um enfoque na mudança ao nível do sistema não significa que devemos ignorar as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno, especialmente quando alguns alunos têm dificuldades significativas com a educação. Segundo a visão da EENET (2018), nos remete a um olhar que desafia a combater a exclusão educacional de dois lados, sendo o *primeiro* - promovendo a mudança sistémica e o *segundo* dando apoio específico às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos. A figura abaixo, com a abordagem de duas vias transcorre a nível da sala de aula, dando primazia o número de alunos que obtém o suporte adequado a partir da orientação expressa do professor, utilizando melhores estratégias de ensino e aprendizagem. Para a EENET

(2018), cabe aos professores e demais actores do ecossistema educacional utilizarem, de forma proactiva e responsável uma variedade de estratégias e materiais de ensino e avaliação para garantir que qualquer grupo de alunos ofereça diferentes estilos e respostas de aprendizagem. Desta forma, se um aluno apresentar notoriamente barreiras à participação na educação, deverá haver uma investigação (na perspectiva de pesquisa-acção) detalhada para identificar quais são as que mais apoio pode ser fornecido para melhorar o aprendizado e progredir.

Esquema 1 – Enfoques face às barreiras na inclusão escolar



Fonte: EENET (2018) – Adaptado pelo autor (2019).

Na perspectiva de Vayer & Roncin (1992) a ‘*integração*’ é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional legitimando a sua integração nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade. O uso do termo integração é encontrado para designar alunos agrupados em escolas especiais ou em classes especiais para alunos especiais. Este grupo de alunos devem ter acesso à educação e a sua formação e automaticamente adaptar-se às suas necessidades reais especiais. Conforme Lima et al (2003), o mesmo processo deve se espelhar a uma pedagogia da diferença no contexto da inclusão.

Os permanentes debates sobre a inclusão e a ‘*integração*’⁴⁴ criam nos dias de hoje intermináveis polémicas em vários contextos, proporcionando um posicionamento adequado que responda aos desafios dos alunos especiais. Assim, a *integração* tem sido compreendida de diversas maneiras quando aplicada de forma particular no contexto escolar, onde os seus significados deve se ao uso do termo para expressar fins diferentes, sejam eles pedagógicos, sociais, culturais e políticos. Deste modo, as polémicas transcendem-se a uma dimensão social, onde o papel da escola é questionado sobre as verdadeiras estratégias de inclusão. Os dois termos na verdade têm tido percepções similares no contexto educativo a partir do entendimento comum que se relaciona com a aprendizagem. Essa percepção tende a desviar-nos dos propósitos peculiares e dos desafios das nossas práticas educativas com alunos especiais, pois é notória a indiferenciação entre o processo de integração e o da inclusão como prova dessa tendência face aos paradigmas tradicionais.

³⁰ Trago uma proposta de conceito de ‘*integração*’ que esteja alinhada a uma visão orientada aos modelos de Inclusão Escolar que promovem uma acção colaborativa na prática de formação em diferentes níveis de intervenção. Destaco aqui os modelos funcionais psicopedagógicos e estratégias voltadas ao Desenho Universal da Aprendizagem - DUA, onde o sucesso da sua implementação depende grandemente da articulação entre as directrizes políticas, curriculares (meios e recursos) e a formação de professores para atender as demandas da Inclusão Escolar.

Hoje, as escolas enquanto espaços da implementação das políticas educativas, tendem a seguir uma perspectiva integracionista como forma de responder os desafios da inclusão escolar cientes das dificuldades existentes. Realçam que tais dificuldades têm início com a visível falta de vontade política (gestores ao nível macro) em investirem na aquisição de recursos e meios adequados, assim como as acções permanentes de formação técnica e apropriada por parte dos profissionais que atendem os alunos especiais.

Ao nível das práticas de ‘*inclusão*’, os conceitos cruzam-se, sendo assim, contemplados na perspectiva de actuar como um movimento amplo e de natureza diferenciada ao da ‘*integração*’; nesta última, o foco tem sido transformar a educação especial para apoiar a ‘*integração*’ de alunos especiais na escola comum fazendo com que as estratégias de ‘*inclusão*’ se transforme para uma perspectiva comum com vista a eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação dos alvos nas práticas educativas.

Diante dessas premissas, surgem com maior evidência os movimentos de integração educacional para atender as demandas das políticas educativas, assim como para tornar efectivo os direitos dos alunos com Necessidades Adicionais no contexto da escola regular, a fim de garantir que a aprendizagem acontece em espaços “*normalizados*” e com “*disciplinamento*”⁴⁵ que assegurem uma melhor incorporação social.

Em consequência, o principal argumento em defesa da integração surge como uma questão de direitos e com critérios de justiça e igualdade. Portanto, Foucault ao pesquisar, em sua genealogia desenvolvida nos anos 70, sobre as condições externas da hipótese da existência do ensino como um campo de saber das ciências, indaga as diferentes formas de operacionalização a partir da intermediações quer da “*normalização*”, assim como do “*disciplinamento*”, tomando como alvo o sujeito e os discursos.

Numa interjeição mais moderna, a genealogia desdobra-se no contexto dos chamados exames de três dispositivos distintos, sendo o ‘*disciplinar*’, (...) que tende a tomar o corpo vs estratégias do saber-poder; o de ‘*segurança*’ que (...) considera a espécie humana como biopolítica e o da ‘*sexualidade*’, que emerge das indagações e da intervenção em relação ao sujeito.

Tais sujeitos são considerados na reflexão de Anaya & Texeira (2015) como todos os intervenientes que garantem a implementação das políticas educativas ao nível macro. Entretanto, reforçam a necessidade de considerar a presença dos sujeitos/actores nos seus actos pedagógicos, pois, permitem garantir uma melhor organização no processo escolar. E nesse viés, na base de mecanismos de controle (normas e regras), é importante ressaltar que qualquer que seja a escola, a orientação é por dispositivos legais com vista a preservar um ambiente cada vez mais saudável e sustentável.

⁴⁵ Agrego as reflexões de Michel Foucault (1977 e 1979) no trabalho pelo facto de dessas promoverem uma visão alinhada ao contexto das práticas educativas, tomando formas e concepções no que profere a “norma” como da “normalização” e disciplina no campo do “*disciplinamento*” assim como apresentar um olhar mais sensato sobre os conceitos, tendo em conta a sua essência para que o sujeito pense e observe sobre outras formas os acontecimentos referentes à instituição escolar. E, essa forma de reflectir possibilita uma integração dos saberes no desenho e na definição das estratégias de intervenção psicopedagógica na escola. Quer com isso dizer que a norma e a disciplina levam ao sucesso das acções.

Nos dias de hoje, a questão da operacionalização da “*normalização*” e do “*disciplinamento*” na escola, traduz-se numa série de indagações face aos contextos, pois, sobressai à leitura nas inter-relações entre saber, associando ao conceito da política, na perspectiva do “poder”, podendo, simultaneamente, os efeitos destacarem-se nas práticas educativas. Para isso, considera-se que a proposta *foucaultiana* seja entendida não só como desnaturaliza a concepção de sujeito, mas também como aquela que amplia o papel da educação para além do seu aprimoramento, agindo propriamente na construção do homem e operando incisivamente sobre a subjectividade de forma inclusiva e integrada.

No geral, as políticas de Educação Especial (EE) na perspectiva da inclusão escolar, passam pelo entendimento das suas práticas, assim como os pressupostos epistemológicos em volta do “sujeito” e seu discurso no campo Atendimento Educacional Especializado.

Caso particular de Moçambique, as evidências históricas são similares uma vez, que a normalização destaca-se como um instrumento orientador na escola e sobre os sujeitos. Porém, normas, ou seja os documentos legais e directizes existentes, são no seu todo monitoradas pelo disciplinamento. Daí ser necessário a partir desses pressupostos, aprofundar a abordagem como uma reflexão sobre a inclusão e a integração no campo das práticas escolares.

Os estudos de Anaya & Texeira (2015) têm mostrado que a integração nem sempre é usada em condições adequadas, pois, beneficia na visão heurística somente aos alunos especiais, como se os outros não fossem prioritários também no atendimento às políticas às estratégias de inclusão. Tal desafio sustenta a presença de aprendizagem, sendo que os *primeiros* aprendem com uma metodologia individualizada e o *segundo*, a partir da criação de condições básicas estruturais que atendem e enriquecem os valores e o desenvolvimento das atitudes, a solidariedade, o respeito e colaboração mútua.

Se olharmos para os resultados dos estudos levados a cabo pela Rede de Especialistas de Educação Especial - REEE, citando Ferreira (2012), a *integração* escolar mostra estar cada vez mais distante do desejável como direito e princípio fundamental do grupo de alunos com Necessidades Especiais. Diante disso, observa-se que os alunos com limitações de aprendizagem “podem” obter melhores desempenhos e resultados nas escolas que atendem a integração, ainda que às vezes mostrem a ausência da aceitação e auto-estima e que o ensino segregado não oferece as vantagens que se devia esperar⁴⁶.

De acordo com Anaya & Texeira (2015), não obstante, existem algumas limitações que não se podem omitir nas análises, entre elas, cabe destacar - o modelo homogéneo da escola comum; a transferência do modelo educacional (da escola especial à comum); a provisão de recursos adicionais (somente para os alunos com necessidades especiais). Como consequência das limitações, Correia (2001) considera que o número dos alunos integrados nas escolas comuns e especiais tem sido cada vez mais baixo, concorrendo para uma inclusão moderada. Assim, o autor reitera cada vez mais a

⁴⁶ Cf. Anaya & Texeira (2015).

necessidade de se criar uma plataforma comum e que promova o Atendimento das demandas da educação especial.

Nessa perspectiva da inclusão, apela-se para que haja avanços significativos nas escolas, não olhando apenas para um único sistema educacional, mas sim, que seja mais diversificado, superando o actual estágio, onde se observa a separação entre os programas e as estratégias de implementação nos diferentes grupos. Segundo Martins & Ferreira (2017), todos os alunos tem direito à educação, sem excepção [...], pois, a responsabilidade primeira recai para a qualidade do processo.

Não obstante, existem especificidades de Necessidades Especiais cuja intervenção e a satisfação requer a presença da educação especial plena. Ou seja, a educação especial deve atender também às especificidades que requerem por parte dos intervenientes do processo conhecimentos técnicos diversificados e recursos humanos especializados.

Para Orrú (2017), passa por ser um complemento para a garantia dos fins da educação, uma vez que

[...] a sua finalidade é de permanentemente oferecer suporte a todos aqueles que, por diferentes razões, apresentam dificuldades de aprendizagem e de uma plena participação, para que obtenham um maior grau possível de desenvolvimento - a chamada superação escolar (p.67).

Actualmente, o número de alunos que requer os recursos apropriados e suportes diferenciado na escola são assustadores⁴⁷, principalmente em países onde não assumem com destaque as políticas de EE no viés inclusão verdadeiramente escolar.

Essa limitação tem crescido de forma assustadora em diferentes contextos nacionais e internacionais condicionada por dois factores-chave: (i) *a educação como um pilar-chave* e (ii) *o financiamento para atender as demandas do desafio da integração escolar*. Portanto, os alunos ao não receberem os apoios necessários, vão se afastando cada vez mais do currículo da escola – o chamado “democrático”, o que reflecte, consideravelmente, na auto-estima e muitas vezes terminam com a evasão escolar.

Os resultados dos estudos⁴⁸ mostram que a Educação Especial não é sinónimo de integração. Logo, esses conceitos só se comungam nas questões da reorganização curricular e no papel dos professores ou educadores como mediadores do conhecimento e da articulação entre os intervenientes no AEE. Na perspectiva de Anaya & Texeira (2015), a preocupação no campo de AEE, na construção do conhecimento e da articulação, centra-se nas indagações: “*como operacionalizar o currículo inclusivo? quem na verdade são os actores envolvidos para promoverem a integração? Como são feitas as articulações? e Como buscam as respostas da integração?* ”.

Portanto, todas essas nuances fazem parte dos arranjos educativos no contexto da escola, pois são desenvolvidos e promovidos novos saberes e conhecimentos que possibilitam novas indagações,

⁴⁷ O autor não estima os dados por estar ciente que ao nível mundial, ainda encontramos muitas crianças com NEE no contexto escolar sem a devida atenção e suporte com vista a aprimorar o desenvolvimento de aprendizagem. De forma particular países situados na África Subsariana (onde Moçambique faz parte), não encontramos evidencias significativas de resultados de boas práticas, pese embora existir um “esforço” que ainda precisa de ser capitalizado no contexto das redes das políticas de inclusão.

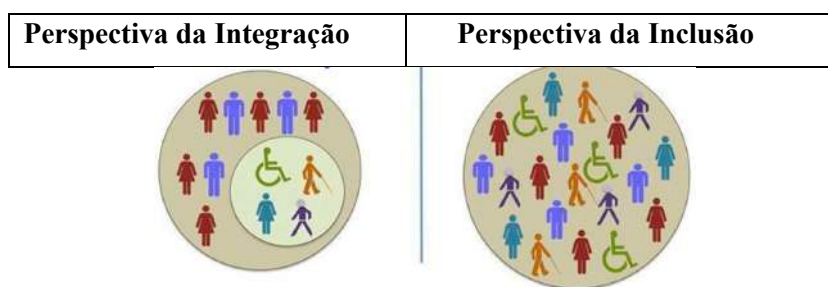
⁴⁸ Salinas Reginaldo (2012: 81).

novas formas de pensar, agir para o crescimento integral dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Parafraçando Anaya & Texeira (2015), há necessidade de se pensar nos arranjos como alternativa viável para uma melhor integração dos alunos; [...] avançando com propostas educativas (dentro das suas características peculiares) que proporciona uma dinâmica vivencial capaz de lograr resultados; advertem para que os intervenientes não se prezem com o currículo único ou pré determinado, mas sim, com uma postura flexível e proactiva que se propõem a contemplar o desenvolvimento de todas as potencialidades ou dimensões formativas dos sujeitos, considerando não apenas os aspectos intelectuais, afectivos, corporais, simbólicos e éticos, construídos colectivamente. Assim, Mazzotta (2005) se destaca ao trazer mais elementos com simbolizações históricas da educação especial, sem se descurar da ideia de que a integração valida cada vez mais os valores individuais e sociais dos alunos; [...] tais valores passam a representar, segundo Nakayama (2007), os princípios da inclusão escolar em diferentes dimensões.

Os avanços sobre a abordagem da integração como resposta do DUA no AEE, também significa reconsiderar a existência das escolas especiais, uma vez que o número de alunos com Necessidades Adicionais vai crescendo de ano para ano. Portanto, a tendência mundial é a de encorajar que os Centros de Educação Especial (CEE) a se convertam em centros de recursos à comunidade e às escolas comuns que incorporam os sete saberes proposto por Morin (2000), [...] sustentado também por Cool (1995), para o desenvolvimento integral dos alunos. Tais tendências na minha opinião, reforça a ideia de discutir os conceitos da *inclusão* e da *integração* no contexto da diversidade escolar associados às desigualdades sociais. Assim, a imagem abaixo mostra como o processo flui em função do atendimento as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo, assim imprescindível identificar se de facto a inclusão acontece no contexto escolar em que se actua em busca de melhores estratégias e respostas pedagógicas.

Esquema 2 – Perspectivas da inclusão A



Fonte: www.filosofiahoje.com I Adaptado por: Salinas Reginaldo (2020).

Segundo Martins & Ferreira (2017), a falta da articulação entre os conceitos ditam em série o fenómeno da “exclusão social” (*vide a fig. abaixo*), impossibilitando assim, o acesso aos recursos, aos bens materiais, aos culturais produzidos pela sociedade, e de participação na gestão colectiva dos espaços que promovem à aprendizagem activa. Embora seja uma tarefa complexa, é também da responsabilidade da sociedade e de todos os intervenientes da escola, transformarem os currículos; e que o olhar sobre as diferenças, no contexto das limitações dos alunos (quer de aprendizagem, quer

dos recursos), sejam capitalizadas como forma de promover a educação no seu amplo sentido.

Esquema 3 – Perspectivas da inclusão B



Fonte: www.filosofiahoje.com I Adaptado por: Salinas Reginaldo (2020).

Assim, concluímos que os conceitos de inclusão e integração, constituem visões e ideias do DUA amplamente discutidas em diferentes contextos, incluindo a de EiE, porém comumente usadas numa mesma perspectiva. Mesmo apresentando uma visão de análise e interpretação semelhante, os termos *‘inclusão e integração’* são empregados para esclarecer situações de inserção diferentes. Ou seja, a *integração* tende a se referir mais directamente à inserção, nesse caso de alunos com deficiências nas escolas, quer comuns, em classes especiais; enquanto que a *inclusão* envolve a estrutura organizativa das políticas e do currículo inclusivo.

Inspirando-se dos conceitos de *‘integração’* propostos por Mantoan (2003) e Rodrigues (2003)⁴⁹, percebemos que ambos apontam para uma sugestão que agregam uma estrutura flexível e com valores próprios em que o aluno integrado tem que se adaptar aos contextos. Tal proposta é reforçada com a ideia do Pacheco (2000) de que as políticas de integração que atendem as demandas de Educação Especial e da diversidade no contexto escolar, devem se referir ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades especiais durante permanência ou não na escola.

1.1.3. A imagem das ‘diferenças’ no contexto da inclusão e da diversidade escolar

Os desafios da inclusão em busca de ressignificar face a prática pedagógica, é o pressuposto para iniciar com o debate acima proposto. Porém, leva-me a recorrer a Orrú (2017) ao referir-se sobre as representações impostas para atender a diferença no contexto escolar e social. Representações essas associadas as PcD e incapazes em *“oposição a tudo que é contrário e que está normatizado [sic] com o desenvolvimento normal - o que chamou de perfeição”*.

O mesmo autor, destaca que a representação tende a ser estática e sem movimento, contrariando assim, a diferença das singularidades do Ser, que passa a ser idêntico quando relacionado à sua espécie - a espécie humana. Sendo assim, Orrú (2017: 38) afirma que *“[...] a diferença se afirma na própria diferença e a repetição se opõe à representação. Todavia, é preciso relevar a diferença diferindo”*.

⁴⁹ O autor traz o conceito da *‘escola integrativa’* na perspectiva de atender uma escola tradicional, onde os alunos com deficiência recebam tratamento especial, enquanto os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados.

Nisso, toda e qualquer acção educativa tem como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como uma experiência social que culmina com o desenvolvimento de afectos em diferentes dimensões das relações humanas. A ser assim, observa-se no contexto das práticas educativas a participação dos agentes, produzindo, assim, os significados que atendam à postura do aluno, pois contempla a subjectividade, embora construída no sentido das salas de aula.

Para dizer que o conceito da diferença na perspectiva da inclusão escolar propõe uma visão ainda mais virada às questões da diversidade assim como da identidade enquanto ser humano, ou seja, à sua “personalidade”. Assim, tais prática de inclusão no AEE, acabam por se enquadrarem como uma questão do fundo nas abordagens curriculares, a partir do momento que a produção da identidade do aluno e da diferença entre “eles” se constroem a partir de um contexto social que a natureza molda a personalidade, que na perspectiva de Martins & Ferreira (2017), cabe a existência da colaboração de todos numa dimensão da triangularidade do processo educativo.

Essa dimensão associa-se ao posicionamento do Orrú (2017), ao afirmar que

[...] há muito por se fazer para que estreitemos a causa nobre das diferenças humanas e a inclusão efectiva no processo educativo; [...] pois, buscar o ideal de uma sociedade inclusiva passa por reconhecer, questionar e considerar as nossas próprias diferenças (p.11).

As diferentes manifestações face às diferenças no Atendimento Educacional Especializado são observadas cada vez mais no contexto da diversidade escolar, onde a busca de propostas e respostas eficazes para atender o fenómeno tende a distanciar-se pela diferença humana. Contudo, numa outra vertente, Mantoan (2015: 33) indaga se as variadas propostas são reconhecidas e valorizadas na base da natureza multiplicativa da diferença de todos envolvidos no meio escolar, onde a condução ocasiona mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação dos alunos; propõem que se avance com uma estratégia eficaz de avaliação virada à acção educativa que visa promover à inclusão em várias dimensões éticas. Essas estratégias, em geral, orientam-se pela tolerância e pelo respeito ao outro.

Para a autora,

[...] a tolerância assim como o respeito pela diferença implica a presença de certos essencialismos que vem da compreensão de que as “diferenças” são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las como seres humanos.

Diante dessa visão, as manifestações são entendidas na condição de deficiência como “fixada” no indivíduo (Mantoan, 2000), destacando como se fosse uma marca a qual só nos cabe aceitar passivamente as acções. Trata-se no entanto, de uma fixação da identidade como tem sido o exemplo na busca de uma afirmação social. A diferença para autora “é o que o outro é”⁵⁰, como nos afirma Silva (2002) citada pela Mantoan (2015) “é o que esta sempre no outro”⁵¹, que está separado de nós para ser protegido ou para auto-protecção. Em ambos os casos, somos impedidos de realizar e conhecer a riqueza da experiência da diferença e da inclusão escolar.

Quanto à abordagem da diferença no contexto do currículo escolar parafraseio Silva (1999)

⁵⁰ Aspas inseridas pelo autor

⁵¹ idem

que propõe uma distinção com a diversidade ao considerar, especialmente oportuna para expressar em que se situa a perspectiva: em geral, utiliza-se o termo “diversidade” para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas e contextos. Entretanto, na prática escolar observa-se pouca relevância no âmbito teórico, sobretudo pela evidência cultural, trazendo implícita e objectivamente a ideia de que a diversidade pré-existe aos processos sociais (incluindo na escola); (...) numa outra dimensão agrega-se aos aspectos e manifestações mais comuns que representam a sociedade⁵². Percebo, neste sentido, numa relação paralela o conceito da “diferença”, por enfatizar o processo social assim como a produção da identidade humana, em suas variadas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade.

Na Declaração da Diversidade Humana – DDH, de 2002, é possível perceber e concluir no contexto filosófico, assim como nos princípios, a preocupação com o posicionamento da escola, situando-se, por sua vez, na promoção da inclusão dos conteúdos, nos planos e nas propostas curriculares em todos os níveis, numa base de educação para a cidadania, ou seja, aquela que se encontra livre de preconceitos e outras manifestações sociais que não reconhecem às diferenças e a complementaridade entre as pessoas no espaço escolar.

Assim, na dimensão sócio-cultural, percebo que as diferenças humanas no contexto escolar, apresentam-se de diversas formas, quer através dos seus peculiares valores, símbolos, regras/normas, padrões, hábitos e costumes. Segundo Silva (1999), essas formas também, complementam a diversidade social e cultural, pois, encontram-se sempre em processo de mudança. O autor ressalta a necessidade da existência de uma melhor atenção dentro da sala de aula, uma vez que as manifestações ocorrem em diferentes perspectivas. Portanto, o que observamos, é que os professores não estão preparados para trabalhar e atenderem as demandas com respostas eficazes no contexto da diversidade nas suas práticas.

Algo não muito novo para Perrenoud (2000: 78) quando afirma:

[...] não há dúvida de que os actuais sistemas de ensino continuam sendo incapazes de levar em conta as diferenças na diversidade, a não ser para sancionar e transformá-las em desigualdades escolares.

De acordo com o mesmo autor, a falta de conhecimento e uma postura articuladora por parte dos educadores em trabalhar as diferenças no contexto escolar, pode visivelmente, contribuir para que os mesmos diferenciem os seus próprios alunos, promovendo assim a exclusão, tornando-se mais explícita entre os intervenientes. O exemplo disso, é quando por parte dos profissionais se observa uma postura que tende a ser marcada imediatamente pela indiferença, ou seja, demonstra-se uma atitude de perplexidade que promove a “rotulação” assim como a exclusão contínua de alunos com NEE. A referida exclusão, para Silva (1999), passa pelo “fraco acompanhamento ao desempenho dos alunos, como também, pelo (des)respeitando à identidade e as culturas que se manifestam no espaço escolar”.

É certo e evidente que as relações de poder no contexto da escola presidem a produção das

⁵² A Declaração da Diversidade Humana (2002).

diferenças, mas com base em uma lógica e princípios, como afirma Mantoan (2015: 35) que a “(...) *imagem da realidade escolar se promove na base da homogeneidade e modalidades de ensino regular ou especial*”. Essa realidade parte necessariamente, dos intervenientes escolares assumirem a inclusão escolar como uma estratégia não só que promova a exclusão social, mas sim, como a complementaridade de ações que visam proporcionar melhores aprendizagens.

No contexto escolar, o outro indicador que merece destaque, olhando para os posicionamento dos autores acima citados, Perrenoud (2000), Mantoan (2015) e Silva (2017) é a questão do *direito à diferença*, que nos dias de hoje, tende a desconstruir-se a sua significação simbólica educacional, ou seja, visibiliza-se a exclusão na base dos mecanismos de produção e da diferença. Nisso, a abordagem da Mantoan (2015: 36) cinge-se ao concluir que às questões de direitos, da inclusão, da parcialidade e da igualdade como referência escolar garantem até certo ponto a existência de mudanças significativas que se distanciam das posturas dos rótulos nos alunos especiais, principalmente quando a diferença é tomada como parâmetro. A ser tomada como parâmetro, acabamos por não garantir uma fixação e igualdade como padrão, como norma e, conseqüentemente, torna-se visível a ruptura e descredito de todo um sistema educativas.

Ao nível da prática, também é possível evidenciar que nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Mantoan (2015) posiciona-se afirmando que existe a diferença assim como a igualdade, justificando de que nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Conclui que é preciso que tenhamos direitos na sua plenitude, direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e quando a diferença nos inferioriza. Essa visão, na lógica das directrizes curriculares, conduz consigo a falta de clareza, iniciativas e resultados que possa garantir a inovação no atendimento aos alunos especiais.

No país, não encontramos vestígios escritos nem testemunhos, orientações claras nas Políticas Educativas que respondam aos problemas conceptuais da diferença e do respeito à diversidade no atendimento de alunos com Necessidades Especiais. Todo um comentário nessa esfera é fruto de uma interpretação subjectiva de alguns princípios plasmados nas Declarações da Unesco, como por exemplo de (Salamanca, 1994), assim como das Directrizes Curriculares que deturpam os esforços da inclusão escolar, reduzindo a abordagem unicamente da inserção de alunos especiais no ensino regular, como enaltece Pacheco (2008).

Diante disso, percebe-se o emergente apelo para uma necessidade de se reflectir em volta desses conceitos na perspectiva do currículo escolar, priorizando a presença nos dispositivos legais como ferramenta essencial nas demandas de inclusão escolar com vista a orientar da melhor forma as especificidades dos alunos. Assim, em caso da presença de algum cenário inapropriado e de incumprimento existirá um espaço regulador para possíveis orientações e penalizações por parte de quem não respeitar as diferenças no contexto da diversidade escolar.

1.2. Currículo Inclusivo como Disputa: as práticas e a sua operacionalização

Vale ressaltar que toda a operacionalização das práticas pedagógicas denotam-se a uma abordagem e orientação política ora definida, cabendo, no seu percurso, as escolas e os professores pautarem por demonstrar seus interesses no desenvolvimento da aprendizagem enquanto agentes transformadores. Portanto, essa demonstração passa por compreender, primeiro as suas diferenças e segundo, as aspirações para garantir uma operacionalização curricular efectiva.

Ao destacarmos o papel dos intervenientes no processo inclusão escolar, estaríamos simultaneamente a envolvê-los nas responsabilidades consoante o plasmado nas orientações escolares através de acções planificadas e reflectidas pelo professor no quotidiano das práticas na sala de aulas. Tal facto, remete-nos a perceber que a escola propõem seus objectivos, sejam o de promover a aprendizagem, assim como do autoconhecimento para que almeje a autonomia na sua intervenção pedagógica.

E para que essas acções respondam tais finalidades, é fundamental que haja permanentemente um investimento na formação dos professores. Para Hoffman (2001: 213) “formar e qualificar profissionais conscientes de sua responsabilidade ética frente à inclusão é, sem dúvidas, um sério compromisso” (...) reiterando que não é suficiente apenas a oferta de uma escola para Todos, se a individualidade dos sujeitos não for considerada completa, e que a escola dê a cada aluno a possibilidade de atingir sua cidadania mediante à sua condição, o respeito e a aprendizagem.

Não obstante, trazemos o enfoque sobre o “currículo inclusivo como um campo de disputa”⁵³ uma vez ter sido para os pesquisadores da área educacional, um potencial desafio em assumir diferentes nomenclaturas de inclusão dada à sua complexidade, quer nas percepções, quer na operacionalização. Tem sido na verdade, uma disputa (des)consensual partindo do pressuposto de que as crianças ou alunos com qualquer que sejam as limitações de aprendizagem decorrentes das necessidade especiais, devem ter um atendimento educacional diversificado que promova tal ‘aprendizagem’. Para o efeito, devem ser garantidas num campo de acção escolar as condições infraestruturais, humanas e materiais que respondam o desafio das políticas de inclusão escolar.

Portanto, reflectir sobre essa contrariedade educacional, segundo Pacheco (1999), leva-me a complementar aos escritos de Zabalza (2001), quando na sua obra⁵⁴, destaca as diferentes fórmulas de responder os diferentes modelos de planificação do currículo, recorrendo aos discursos e às acções sobre as possibilidades e os domínios da política face à diferença que, por sua vez tem implicado com a vida da escola. Ao discutir essas implicações, o mesmo autor sinaliza as questões das diferenciações individuais, fazendo-me perceber do enquadramento das crianças com Necessidades Educativas Especiais e suas dificuldades de aprendizagem como uma responsabilidade de todos os intervenientes, e não apenas de um único grupo, principalmente no encaminhamento das propostas e respostas significativas alinhadas aos modelos definidos ao nível macro por uma determinada agenda política.

⁵³ Cf. Pacheco (1999), traz suas no campo dos Estudos Curriculares para fortalecer uma compreensão crítica da educação em sua várias dimensões e níveis.

⁵⁴ Zabalza, Miguel. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto, 6ª edição, ASA, 2001.

Diante disso, percebo ainda que a operacionalização do currículo inclusivo só pode se diferenciar do currículo comum a partir de bases que se adequam aos seus contextos. A ser assim, só pode diferenciar um currículo de forma adequada quem, na verdade, tiver a consciência dos fundamentos pelos quais diferencia, evitando, dessa forma, que as abordagens sejam superficiais e estereotipadas.

O ‘Guia para Educadores’ proposto por Stainbank (1999), traz uma visão que nos leva a perceber, a título de exemplo, que muitos dos intervenientes ligados ao desafio da inclusão escolar e da diferença no contexto da diversidade, caso particular dos professores, pois, ignoram frequentemente o carácter especial dos alunos que lidam no seu dia-a-dia, embora considerem óbvio que os alunos se diferem; (...) e que cada um deles tem um perfil individual e talentos por explorar, assim como as necessidades e capacidades físicas e emocionais. Assim, remete-nos a perceber que existe falta de alinhamento entre as estruturas ao lidar com diferentes critérios de AEE de forma segura, desde os conteúdos até nas estratégias da sua operacionalização.

Assim, a partir do momento em que se assume a diferenciação - enquanto currículo inclusivo, como um instrumento de promoção à inclusão, estamos ao mesmo tempo a aprofundar às diferentes formas de intervir e buscar respostas significativas de aprendizagem dos alunos com Necessidades Especiais; paralelamente, a coordenar às acções que justificam a heterogeneidade, a identidade no modelo a que chamamos de Desenvolvimento Curricular (DC) face à diferença no contexto da diversidade escolar.

No contexto do DC, percebe-se que a partir do DUA, que os discursos se categorizam e se ampliam no campo das políticas educativas, identificando-se como interdependentes, podendo, na última instância serem considerados como ruptura a identidade do currículo comum. Essa percepção é resultado do cruzamento de opiniões relacionadas com às estratégias da inclusão escolar na perspectiva integradora. Ademais, proponho que sejam acomodados nesse diapasão outros conceitos que proporcionam uma visão mais alargada no sentido na reflexão, sem antes de se pensar na operacionalização.

Deste modo o processo de AEE, mostra o quanto é pertinente compreender ao fundo a *heterogeneidade* e as diferentes formas de manifestação nas práticas educativas. Simultaneamente, se faz presente a *diversidade*⁵⁵, surgindo no contexto do estudo como sendo as diferenças categorizáveis⁵⁶ - as classificadas em determinadas taxonomias. Diferenças essas, são complementadas pelos discursos que distinguem as pessoas nas suas variadas formas; onde a sua aplicação posicionar-se-á num sentido mais restrito que o da *diferença*. Ou seja, esse conceito acaba por sobreviver às determinadas compressões teóricas no contexto das políticas de educação especial, limitando-se a racionalidade com tendência dos mesmos sofrerem alterações sem um impactos significativo.

⁵⁵ Dada a complexidade do conceito, irei na reflexão da pesquisa, apontar a questão da educação para diversidade como oportunidades formais de ensino e aprendizagem (...); numa complementaridade as suas categorias ou dimensões das deficiências.

⁵⁶ Cf. Sousa (2010).

Operacionalizar qualquer que seja o currículo inclusivo, antes porém, deve-se pensar nas possibilidades de construção de um aprendizado para todos os envolvidos no processo. Processo pelo qual, são ampliados e restritos na base de paradigmas que os impõe e visibilizam em função das condições disponíveis. Ou seja, em cada fase da sua implementação, surgem novas formas de agir, de actuar perante a um grupo específico no contexto escolar.

Na base das experiências da operacionalização e do AEE, os discursos vão se enfatizando, centrando-se nos resultados das aprendizagens. Na prática, esse grupo considerado minoritário, passa a se privilegiar das orientações inovadoras do currículo em detrimento dos alunos ditos normais. Essa ideia é notoriamente corroborada por Pimenta (2003) numa clara alusão de colocar o professor no centro das atenções do processo pedagógico, enquanto agente reflexivo e crítico na abordagem que for a propor para a escola; do outro lado Pinar (2007) ao considerar que as teorias sobre o currículo devem se posicionarem sobre os efeitos da diferenciação no atendimento (...), e que as implicações positivas de aprendizagem abrangem a todos os intervenientes no processo.

Esse destaque, segundo Pinto (2017), passa a promover os meios usados no processo instrutivo da educação, evidenciando uma reprodução de valores e conhecimento, assim como os resultados que elevam os níveis de atenção à diversidade, colocando, até certo ponto o foco da orientação das estratégias, dando a autonomia à escola para que implemente currículos e programas que se reproduzam à sua identidade.

Tal reprodução de valores torna-se cada vez mais óbvia quando a escola apresenta um grupo de profissionais (gestores e professores) proactivos capazes de transformar a vida da escola numa perspectiva desenvolvimentista das acções pedagógicas. Segundo Sousa (2010),

“as várias dimensões sobre o currículo inclusivo assentam-se nas diferenças de quem actua sobre ele; (...) que se manifestam em contextos pedagógicos multicultural que os tornariam, naturalmente, discursos, centrados na inclusão escolar de alunos com limitações de aprendizagem” (p. 36-37).

O discurso pedagógico sobre as dimensões do currículo traz consigo indagações que me leva a reflectir sobre a operacionalização enquanto espaço escolar. Portanto, a minha percepção reveste-se nos questionamentos que tem sido por vezes colocados pelos intervenientes ao nível do contexto das práticas, como o momento que testemunha a orientação das políticas e modelos propostos pelos países consignatários da inclusão escolar. Do ponto de vista político, na estreita atenção à diversidade curricular, pode ser entendido, na acepção de Alcudia et al (2002) como uma construção histórica e social das diferenças, onde o processo de construção ultrapassa às demais dimensões que não são observáveis e previstas *a priori* no *design* do currículo inclusivo.

Os aspectos não observáveis e não previstos passam a assumir uma dimensão de adaptação e de flexibilização que se relaciona com o posicionamento do poder de quem decide sobre a operacionalização do currículo escolar. É na óptica dos autores acima citados, e a partir desse pressuposto, que se torna necessário “mapear” os discursos propostos pelo currículo como forma de

garantir o enquadramento dos conteúdos que possam a ser trabalhados pedagogicamente com a diversidade.

Para Santos (1995), os posicionamentos associam-se às relações do poder, onde o currículo inclusivo deve agir em conformidade com o prescrito. Nisso, Apple (2002) junta-se à ideia de que é imprescindível o debate crítico sobre as políticas e currículo sem fronteiras versando uma aliança conservadora. Tal aliança avançou nas suas mais variadas dimensões da evolução histórica, apelando para que as políticas de educação actuassem numa dinâmica que atenda as função assim como as condições sólidas inicialmente criadas para o desafio da inclusão.

Numa outra visão apresentada por Apple (2002), mostra o quanto a dimensão Pós-Crítica do currículo teria como ponto de partida a formação consciente e democrática na Escola Nova, independentemente da sua condição estrutural e das condições físicas e emocionais dos alunos, valorizando desse modo o diálogo entre a inclusão e a diversidade no contexto escolar.

Hoje, consegue-se observar que o campo do currículo inclusivo vem ganhando espaço nas escolas, como forma de atender às demandas do Ensino Básico (EB) que, na acepção de Moreira (2009), vem favorecendo as transformações do currículo no seu dia-a-dia através da introdução de novas formas de intervir junto às novas tendências de educar aos alunos com Necessidades Especiais. Dessa forma, a inclusão escolar passa a ser legitimada e reconhecida pelos governos de vários países resultante da inspiração da Unesco em 1994 como valor universal que atenda com normalidade a diferença dos alunos e de aprendizagem no contexto escolar, reitera Moreira (1994).

Na visão do currículo prescrito, Moreira (1994) acaba por actuar sempre, com as dificuldades que forem se apresentar, em conformidade com os paradigmas patentes na sua filosofia de desenvolvimento curricular, mas em contextos sociais e escolares também diferentes. Diante desse postulado, Sacristan (2000) reflecte no contexto das práticas educativas, defendendo outrossim a necessidade de uniformizar as políticas e as estratégias de intervenção no atendimento ao currículo escolar, pois assim, a questão das diferenças passam a ter um olhar mais optimista, principalmente no que representa à aprendizagem dos alunos com diferentes tipos de limitações.

Desse modo, os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem passam, ademais, a reflectir e perceberem o quanto os rumos do desenvolvimento curricular transpõem por barreiras que até certo ponto, (des)promovem a homogeneidade, ainda que tenha origem aos modelos tradicionais no atendimento ao apoio à inclusão escolar. É certo que o processo de ensino e aprendizagem é, todavia, fruto das relações de poder no campo das diferenças - a escola, como enaltece Sacristan (2000) é o campo de disputa das desigualdades em diferentes níveis de ensino. Ideia anteriormente assegurada por Giménez (2008), destacando que as manifestações sobre a inclusão, diversidade, as diferenças ocorrem por todo o momento no contexto escolar e social e, que todas as possibilidades de ocorrência de qualquer que seja uma manifestação de preconceito, deve de imediato ser combatido e consideradas de atitudes de exclusão.

Hoje, os desafios das políticas de apoio à inclusão escolar tendem a ser concretizadas como um momento de transição que tem por finalidade oferecer novas oportunidades para que os alunos desenvolvam o espírito de autonomia, que sejam mais activos na vida em sociedade, como parte de solução dos problemas que a sociedade vem apresentando. Tal facto é para Moreira (1998), uma oportunidade para que o grupo de alunos com Necessidades Especiais encontrem também espaços para que os novos mapas políticos, culturais e as estratégias de superação manifestem em prol das suas limitações, assumindo assim o currículo como a valorização e os princípios de aceitação das diferenças.

Para garantir a operacionalização dos desafios e das manifestações acima expostas, é importante em primeiro lugar, segundo Costa (1999), assumir a educação inclusiva na escola como bases para o sucesso da aprendizagem e estar atento aos pressupostos e às dinâmicas de apoio à inclusão de alunos com diferentes tipos de NEE. Deste modo, estaríamos a respeitar as diferenças e as singularidades no contexto diversidade. Portanto, a forma de assumir os novos modelos de apoio à inclusão escolar passaria por defender a proposta curricular, os direitos e deveres desse grupo de alunos com necessidades especiais e, ao mesmo tempo, promover a sua participação na vida escolar e social.

Estaríamos, de certo modo, a promover um currículo inclusivo e certamente, atitudes que desencorajam as práticas de “*segregação*” e de “*discriminação*” que marcam as instituições escolares em nossa sociedade até os dias hoje, destacando uma aparente preocupação com aqueles que claramente eram indesejáveis para sua integração no processo, salienta Glat e Fernandes (2005). Dessa forma, a proposta de conteúdos e das estratégias de atendimento aos alunos com Necessidades Especiais, basilares para democratização escolar, integram o viés dos autores que lidam com as abordagens de apoio à inclusão, sendo fundamental que a questão dos Direitos Humanos⁵⁷, instituídos em 1948, reflectam nos currículos e nas directrizes curriculares.

A proposta do currículo para uma escola inclusiva, reveste-se da importância de promover a igualdade, a valorização de um percurso histórico, onde todos os alunos devem, no espaço escolar, respeitarem as diferenças a partir das directrizes orientadores do processo de formação. Portanto, a sua forma de actuar tende a ser uma ferramenta dinâmica e mais inclusiva a partir de um suporte pedagógico e social. Sendo a escola um meio social, ela acaba por reflectir sobre todas as dinâmicas e transformações que ocorrem na sociedade.

Autores como Sacristan (2000)⁵⁸, acreditaram sempre na possibilidade da transformação dos paradigmas tradicionais, a partir do processo de Desenvolvimento Curricular, integrando as políticas de inclusão, dando espaço para outros que tenham uma dimensão construtivista e, que envolva-a como a promotora do melhoramento do aprendizado dos alunos que apresentam limitações de aprendizagem.

⁵⁷ A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) destaca que toda a criança tem o direito à educação e ao mesmo tempo, deve ser dotado de ferramentas que promovam o aprendizado; (...) onde, a escola deve orientar-se de instrumentos legais, recursos e meios que atendam a filosofia de inclusão numa perspectiva de igualdade e dos princípios independentemente das suas diferenças humanas no contexto da diversidade.

⁵⁸ Cf. Pacheco (1999, 2006).

No entanto, os posicionamentos dos autores sofrem críticas a partir dos doze olhares da inclusão proposto por Rodrigues (2006) - como pouco *funcionais* para atender as diversidades das escolas, uma vez que as formas de avaliação e de descrever cada aluno determinará a base para a elaboração de planos educativos (in)adequados. E, na tentativa de caracterizar o currículo inclusivo, observa-se a *priori* algumas mudanças significativas, caso específico de autonomia e das habilidades sendo, todavia, justificado pelo desempenho das tarefas dos alunos.

Assim, o currículo inclusivo passaria a reconhecer as diferenças e representar uma estrutura sólida na sua acção pedagógica e social. Ao assumir as diferenças e a valorização, emergem objectivos mais concretos orientados para o contexto das práticas, onde o desafio da operacionalização passa por treinar e capacitar permanentemente os professores ou educadores, assim como criar serviços de apoio que de forma integrada encontrem soluções de atendimento às demandas de inclusão.

Portanto, um currículo inclusivo torna-se mais sólido quando a sua filosofia modifica as estratégias no decorrer das práticas de inclusão, posicionando como modelos que reconhecem a diversidade e as suas diferenças. Mesmo que o direito à igualdade sobressaia o currículo comum, na visão de Sacristan (2000) deve ser percebido como a soma de conteúdos que todos alinhados aos objectos de ensino; ao mesmo tempo, que as questões da diversidade e da diferença admitam a flexibilidade das práticas escolares.

Ao se analisar as manifestações e os discursos assim como a filosofia do currículo inclusivo, numa coordenação com o prescrito, deve-se também abordar a forma de organização do processo de apoio às estratégias de inclusão escolar no seu todo, pois, os fundamentos e o comprometimento por parte dos intervenientes escolares devem proporcionar uma qualidade de educação para todos e introduzir estratégias que gerem novas formas que promovam a dinâmica de inclusão.

Face ao cenário antes referido, Santos (1995) propõe que se oportunize as acções educativas na base de registo de dados úteis que devem se reverter e ter um sentido legal. Só assim, os documentos passam a ter um peso qualitativo e sustentável nas políticas de apoio à inclusão em diferentes contextos que atendem à diversidade escolar. A título de exemplo apresentado pelo autor, notei que as interacções de qualquer que seja o currículo, se materializam a partir do momento em que os profissionais da educação se envolvam de forma engajada aos desafios das políticas, reconhecendo desse modo a necessidade de investimento para a formação inicial dos educadores que atendam a demanda de atendimento educacional especializado.

Esse fundamento é corroborado por Melo (2010)⁵⁹ quando desafia os líderes das escolas a promoverem, permanentemente, as acções de apoio pedagógico como forma de garantir que a assistência aos serviços educacionais abranja outros segmentos sociais, destacando a preparação técnica dos professores. Do posicionamento do autor, percebe-se que as pesquisas e discussões, apontam claramente que as diversas barreiras, principalmente as de ordem pedagógicas, atitudinais assim como as arquitectónicas limitam implementar as novas estratégias como resposta das políticas

⁵⁹ Na tese que discute a inclusão no contexto escolar, percepções dos professores sobre as práticas pedagógicas, da destaque também a importância de assumir os conflitos como oportunidade de mudança.

de inclusão escolar. Tais barreiras, também repercutem em políticas e acções afirmativas que buscam garantir o acesso e a permanência com sucesso do aluno.

Nesse sentido, ainda para Melo (2010), a estratégia a ser usada para assegurar as diferentes competências manifestadas no contexto escolar, passa a ter uma importância que permite promover a interação entre os programas curriculares e os intervenientes do processo, assumindo deste modo, a postura de “*mudança*”, quer na análise política de Educação Especial na abordagem sobre a inclusão escolar, quer na sua operacionalização e com maior naturalidade; e, simultaneamente que se faça um levantamento exaustivo das demandas de necessidades específicas ao nível das escolas que atendem o agenda de inclusão.

A forma de reflectir do autor acima mencionado, leva-me a pensar que os resultados da aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no quotidiano escolar são condicionados à boa prática e, que passam pelo uso de diferentes procedimentos técnicos e metodológicos que não se orientam com a prescrição do currículo, recorrendo às estratégias “inapropriadas” para coordenar as actividades de apoio à inclusão.

Certamente, o desafio passa por se alinhar as formas de agir perante a discussão e implementação das políticas de apoio à inclusão, estimulando assim, a necessidade de actuar perante às escolas com maior serenidade e responsabilização social. Todo esse esforço será compensado pelo desenvolvimento resultante da aprendizagem, que por sua vez, terá um significado positivo na inserção social e profissional dos alunos. A ser assim, não há razão para que seja marginalizado o currículo inclusivo na vida escolar, pois dará suporte na construção do conhecimento organizado sobre a realidade em prol das suas Necessidades Especiais.

Segundo Sousa (2010: 36-37), os discursos centrados na organização e na construção do conhecimento sobre qualquer que seja a realidade de um currículo que atenda às diferenças, orientam-se pelo aprofundamento do saber nas suas dimensões⁶⁰. O uso dessas dimensões não deve perder de vista a multidimensionalidade da diferença, nem se fechar às categorizações que alcancem a identidade inclusiva. A não se orientar pelas dimensões propostas, automaticamente, cair-se-á numa lógica que promova a falsa ideia de que os alunos com necessidades especiais são iguais.

Se olhar a operacionalização (teórica e prática) de um currículo inclusivo, podemos perceber o quanto a sua abordagem é permanentemente reconhecida, passando primeiramente, pelo mérito dos resultados almejados pela comunidade escolar e pela satisfação evidente dos progenitores e cuidadores de alunos com necessidades especiais. Tal mérito, de certa forma, transita e atrai atenção dos decisórios políticos quando ainda pensam na (im)possibilidade de assumir os investimentos “que ainda incipiente” para atender os desafios de inclusão escolar, as suas diferentes modalidades, estratégias, assim como a formação de professores.

⁶⁰ Para Silva (1999), o currículo na perspectiva de inclusão, tende a ser compreendido como espaço de produção de conhecimento e de significações relevantes, habitando assim, as diversas identidades que são moldadas em função do meio como campo de disputa.

1.3. Currículo Inclusivo e a Organização Escolar: viés da educação inclusiva

A construção do discurso sobre a educação inclusiva e a diversidade, quer nas políticas, quer nas práticas educativas decidem e proporcionam à criação de um ambiente estimulante e acolhedor para que a comunidade escolar desfrute das condições para que se promova o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em seu duplo processo de socialização e que ele aprenda a se conhecer, a conhecer os outros e a intervir no mundo.

No campo da organização curricular, alguns posicionamentos como a do Zabalza (1997) e Pacheco (2001) apontam para que as abordagens sobre a inclusão de alunos e as suas práticas curriculares devem ser devidamente organizadas em função de cada contexto. Deve-se ao mesmo tempo, olhar para organização do currículo e para a formação básica face ao desenvolvimento das actividades rotineiras dos alunos. Nisso, observa-se na obra de Goodson (1995) uma tendência do currículo se basear apenas na sua história e não nas mudanças que nela ocorrem no dia à dia da escola como uma construção de valores e identidade.

Essa organização permite que a diversidade tenha a possibilidade de se ajustar às necessidades reais dos alunos com diferentes limitações e necessidades. Nesse processo, as actividades devem pautar-se pela transformação que se configura a partir de centro de interesses e dos conteúdos respectivamente.

Segundo Bernstein (1996), o importante não são apenas os discursos pedagógicos, mas sim as experiências e as formas delas serem implementadas nas práticas educativas, pois, na opinião de Cardoso (2003) obriga a uma intervenção para garantir que se leva a melhor compreensão das políticas e suas estratégias de implementação. Portanto, com o posicionamento do mesmo autor percebo que o mais importante é que seja proposta de fácil operacionalização para que os alunos reforcem e capitalizem o potencial e envolvimento em diferentes dimensões, desde físico, cognitivo, afectivo até a social. Entretanto, percebe-se que os mecanismos de resposta aos desafios da operacionalização passa igualmente por respeitar as bases sociais que a escola carrega no seu dia a dia, conforme Forquin (1993) deixa claro na sua obra.

Diante disso, as tarefas propostas devem ter um sentido e significado relevante para que as aprendizagens dos alunos sejam produtivas e significativas; para que também sejam, no entanto, realmente construtivas e facilitem progressos para os alunos que necessitem de suporte, no sentido destes assumirem os desafios propostos com a necessária naturalidade, rumo a uma conquista interna. Conforme destaca Freire (1980), as práticas devem atender o princípio de liberdade e emancipatório. Diante desse do exposto, Salinas Reginaldo (2012), concorda que as estratégias de inclusão, devem ser elaboradas prevendo os diferentes tipos de necessidades, diversidade e os estágios de aprendizagem como forma de potencializar o DUA, gerando assim, maior segurança, confiança e autonomia dos alunos.

Ao reflectir sobre a componente da organização, quer da escola, quer do currículo inclusivo em contextos diferenciados, torna-se imprescindível pensar sobre as unidades didáticas. Essa ideia é

reforçada por Ferreira et al (2004) quando definem os *objectivos didáticos* a partir do destaque das aprendizagens (...), onde os alunos tendem a alcançar resultados desejados inicialmente definidos pela escola. Simultaneamente, surgem outras respostas de carácter flexível, podendo ser adaptadas em função das diferenças individuais dos alunos. Nesse caso, de acordo com os mesmos autores

[...] a formação dos objectivos tem como finalidade guiar e orientar as actividades; não significa necessariamente conseguir homogeneidade nas respostas, e sim diversidade no percurso dos alunos (...); onde os conteúdos de aprendizagem, a partir dos conceitos, procedimentos, estratégias, habilidades, atitudes e normas, gozam o papel principal e equilibrado na abordagem de inclusão escolar.

Na percepção dos conceitos e das estratégias assim como dos procedimentos para atender a inclusão escolar, estes actuam de forma conjunta e como recursos educativos postos à disposição dos alunos numa permanente configuração e desafio das políticas; devendo garantir que a proposta apresente respostas educativas eficientes com vista a atender às limitações dos alunos, assumindo, desse modo, as garantias para que todas as condições de aprendizagem tenham resultados significativos e que reflectem a qualidade na sua vida prática.

Ao olhar para a inclusão e a diversidade como um desafio para os sistemas de educação no contexto do Ensino Básico - EB, a questão da prática ganha corpo para que a sua construção aconteça em todo espaço do contexto escolar. No entanto, a escola acaba por ser composta por várias histórias, sendo cada uma com a sua peculiaridade, o que proporciona ao professor uma permanente interacção com os alunos com NEE. Porém, na maioria das vezes, isso acaba não acontecendo, como salienta Ribeiro (1990).

No mesmo contexto, percebe-se a dificuldade do educador em particular de mediar certas situações que, em geral, os alunos com limitações tendem a ser discriminados por várias razões. Segundo Kirk et al (1987), essas questões passavam (des)percebidas pelos educadores. De acordo com o Rodrigues et al (2003), ao falar da questão prática e das perspectivas do currículo inclusivo, destaca que

[...] o eixo fundamental do professor é o desenvolvimento da capacidade de reflectir sobre a própria prática acção docente, com o objectivo de aprender a interpretar e compreender sobre a realidade social.

Assim, considero que a acção do professor no atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais tem o papel primordial à organização dos conteúdos que tenham em atenção às diferenças, bem como a reflexão de seus conceitos e fundamentos, é no entanto, considerar que cada educando traz consigo especificidades e há sempre a necessidade de trabalhar em volta delas. Todo esse trabalho também exige na visão de Pimenta (2005), que o professor seja na sua acção pedagógica sempre reflexivo e crítico.

De acordo com o Martins (2007: 22), cabe por um lado ao professor no processo de organização garantir a quebra das barreiras de preconceito – “*aqui se coloca a sensibilidade em relação ao outro*”, e por outro, compreender que aquele que é alvo de discriminação sofre de facto - de maneira profunda, sendo assim, a condição para que na sala de aula possa explorar as diversas

formas de discriminação. No entanto, esses problemas a serem encontrados no contexto da escola poderão ser superados quando houver união entre os são considerados intervenientes do processo.

Nesse caso, a função da escola passa não só por valorizar a diversidade, mas também por desmistificar as atitudes discriminatórias que, por vezes, são apresentadas aos alunos tendo em conta as diferentes culturas como se fossem iguais. No entanto, ao se posicionar em prol dessa postura (os intervenientes) estariam simultaneamente a reconhecer o direito dos alunos assim como as suas diferenças como constitutiva do direito à igualdade e do respeito permanente com o próximo. Segundo Carvalho (2004), “*pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua organização e responsabilidade*”; assim, irá garantir que o processo de aprendizagem para todos os alunos respeitem as suas múltiplas diferenças. Corroborando com Carvalho (2006: 44) realça:

[...] a escola precisa abandonar um modelo de organização curricular no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.

Reconhecendo a importância e a relevância da organização do currículo escolar, assim como da temática em discussão, acreditamos ser fundamental despertar os professores a refletirem em volta das vivências e da diversidade onde a individualidade humana deve ser respeitada, reconhecida e aceite, fazendo com que todos tenhamos a consciência e a capacidade de aprendermos sem limitações.

Neste contexto, cabe ao professor reconhecer o seu papel de mediador de aprendizagens, para todos os alunos, devendo ser esta mediação desprovida de preconceito, estigma e exclusão.

No ponto a seguir, pretendo abordar sobre a formação de professores, às percepções políticas assim como das estratégias de inclusão no contexto da diversidade escolar em Moçambique.

1.4. Currículo Inclusivo no Contexto da Diversidade Escolar: adaptar para incluir

Currículo é diversidade. A adaptação razoável transforma. Entendo o “*currículo como um instrumento que atenda as diferenças e a diversidade humana capaz de garantir o respeito e a aprendizagem significativa de todos os alunos*”. Trata-se porém, de um currículo que apresente as suas complexidades a partir da definição filosófica até nas estratégias de operacionalização, onde, diante disso, os gestores escolares são chamados a intervir como elementos-chave do processo. As intervenções passam a ser o resultado da interação permanente entre os decisores em diferentes níveis do sistema educacional; assim, as propostas dos programas curriculares e de ensino são implementadas em função das condições previamente criadas para o sucesso da operacionalização da política proposta.

Por vias disso, os diferentes discursos em volta do processo de inclusão escolar evidenciam-se pela percepção por parte dos intervenientes internos e externos, como que aparenta ter uma análise e reflexão na base das representações expressas ao nível social e histórico. Para Silva (2000), constituem, no contexto do quotidiano escolar e social (enquanto identidade), inquietações filosóficas sobre as práticas de escolarização particularmente, àquelas relacionadas à escola e respectivo currículo.

Os debates que envolvem as políticas de Educação Especial, permitem-me perceber que a origem e a amplitude da abordagem da inclusão escolar está associada ao passado e, que a mesma alia-se numa relação com a diversidade, como possibilidade de promoção da aprendizagem na base da conformidade das metodologias educativas para os alunos com Necessidades Especiais e de aprendizagem.

Parafraseando Coll et al (2004), percebe-se que a avaliação da aprendizagem de grupo de alunos deve conhecer as dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais, implicando desse modo, manter uma permanente e correspondente interação comunicacional⁶¹. Tal avaliação, é considerada como diferentes respostas educativas promovida para grupo de alunos. No entanto, Royo et al (2012), reforça com a ideia de que a função dos educadores no atendimento psicopedagógico, passa por propiciar aos alunos a construção de uma aprendizagem significativa recorrendo às estratégias que atendem a diversidade na sala de aula.

A Política Nacional de Educação (PNE), como resultado do Programa Quinquenal do Governo para 1995-1999, aprovada pela Assembleia da República (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1995), reconhece o capital humano como o motor para o desenvolvimento e por conseguinte defende a ampliação do acesso escolar a todos os alunos, incluindo os especiais através do alargamento da rede escolar e da melhoria dos serviços da educação. Dessa proposta, algumas estratégias foram consideradas como prioridade. No que diz respeito ao atendimento especializado no contexto da inclusão escolar, não foram observadas evidências que atendessem na íntegra o Programa Quinquenal acima referido.

Nos dias de hoje, as campanhas em prol da Inclusão Escolar numa perspectiva de AEE têm pautado pela ética e pelas estratégias de integração e por uma educação de qualidade para todos, onde o foco das propostas curriculares tem a sua origem com o surgimento de movimentos que promovem a política, possibilitando desse modo, uma rápida inclusão em detrimento da exigência dos resultados da aprendizagem; o que vem a recomendar para que a escola assuma as diferenças individuais - optando pelos discursos que tenham foco na diversidade.

Desta forma, ao reflectir em volta da filosofia e da operacionalização de inclusão e da diversidade escolar nacional, nos remete a um posicionamento de esperança, onde a compreensão sobre os discursos apresentam diferentes composições e dinâmicas, o que pressupõem na lógica das políticas de educação, que as mesmas constituem alternativas que podem ou não dar respostas educativas. O exemplo da heterogeneidade e suas peculiares características sustentadas por Aquino (1998: 64), mostra que os diferentes ritmos de aprendizagem, os comportamentos, os contextos familiares, as novas experiências, os níveis de conhecimento de cada aluno (e do professor), passam a

⁶¹ Gonçalves (2001) reafirma que na visão educativa, onde a ética deve zelar pelos princípios básicos há toda uma necessidade do processo pautar pelo respeito aos valores numa estreita colaboração e integração efectiva dos seus membros, incluindo a importância da relação família e escola; [...] de promover o desenvolvimento das competências dos profissionais como forma melhorar a intervenção nas práticas pedagógicas no contexto da diversidade escolar, assim como da planificação e da adaptação em situações de aprendizagem.

ser considerados factores imprescindíveis para as interacções na sala de aula, significando um reportório que promove e amplia as questões da diversidade escolar.

Por vias disso, as novas abordagens e as diferentes experiências acabam por impor à escola determinadas modificações profundas nos Sistemas educativos, particularmente na operacionalização do currículo; e, de certa forma, tendem a ser substanciais face aos objectivos definidos ao nível macro e nos seus mais diversos contextos, a destacar: os conteúdos; a forma de avaliar (os critérios) e a organização das áreas de ensino.

O Artigo 23.1 do LOGSE⁶² (1990: 32) estipula que

[...] as possibilidades de estabelecer “diversificações curriculares” para a aprendizagem de diferentes alunos, são orientados por objectivos que garantam a aquisição de conhecimento nas diferentes etapas; e a metodologia específica a ser aplicada pelos professores determinará a selecção dos conteúdos relevantes.

A possibilidade que a lei oferece, alerta para que haja cuidado no momento da implementação das práticas educativas para que a proposta educacional elaborada e desenvolvida não se transforme em opção educacional considerada “discriminatória”. Para Santos (1995), a possibilidade de assumir as mudanças é sempre indispensável, desde que a forma de agir atenda todo o rigor técnico e científico; que seja aprimorado e definido minuciosamente os modelos das propostas curriculares e as estratégias de inclusão ao longo do processo de diversificação, sem rupturas e barreiras.

Assim, torna-se fundamental que todas as decisões a serem tomadas sejam guiadas pelas experiências e pelos princípios básicos que normalizam a relação entre as propostas políticas definidas ao nível macro e as de adaptação contextuais da escola; onde, a mesma prioriza a atenção para com os alunos, sobretudo aos seus interesses e suas possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, Alcudia et al (2002) apresentam algumas condições e princípios básicos que configuram uma proposta política da diversificação do currículo para uma escola regular que atenda os alunos com as necessidades especiais. Destacando, por sua vez, a natureza e o tipo de aprendizagem a ser orientada para este grupo de alunos; simultaneamente as formas do agir pedagogicamente tendo como foco a melhoria da prática, concretizando-se, fundamentalmente, com propostas metodológicas inclusivas, didáticas e organizacionais que exigem o reconhecimento das diferenças dos professores para com os alunos.

A presença do tipo de propostas, permitem dar continuidade a todas aquelas ora realizadas pela escola, como forma de atender às políticas de inclusão e à diversidade no contexto escolar. Portanto, esta opção favorece que se insista nas medidas pedagógicas, preventivas e já conhecidas pela escola, e que as propostas especializadas de atenção à diversidade surjam no âmbito das primeiras

⁶² Trata-se da Lei Orgânica do Sistema Educativo da Espanha que nos inspira pela configuração da proposta de acordo com os princípios e valores da Constituição, e com base no respeito aos Direitos da Educação e de liberdades nela reconhecidos, definindo objectivos que pretendam alcançar fins previstos no referido instrumento. Ademais, preocupando-se notoriamente com o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno com algum tipo limitação de aprendizagem; a formação sobre o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais e no exercício da tolerância e da liberdade dentro dos princípios democráticos da coexistência e pela aquisição de hábitos intelectuais e técnicas de trabalho - chamado conhecimento científico.

classes de formação. A dinâmica, porém, cria possibilidades dos professores das escolas públicas serem considerados “capazes”, podendo, desta forma, agir com maior profissionalismo e responsabilidade, promovendo conseqüentemente, o suporte educativo significativo.

Nesse caso, instala-se e/ou reforça-se a ideia de que ao elaborar um currículo inclusivo, com propostas educativas significativas para o AEE, acaba-se por constituir um desafio para os decisores políticos, ultrapassando desse modo, responsabilidade para o contexto escolar. Portanto, é necessário que na elaboração das propostas curriculares tenha foco nas etapas de desenvolvimento dos alunos, trazendo assim, como opção uma aprendizagem significativa e útil para a sociedade onde estiver inserido.

Os fundamentos de Alcludia et al (2002) realçam a necessidade de ter maior atenção no *design* dos projectos curriculares que atendam à diversidade de alunos no contexto escolar, onde os programas didáticos contemplem a diversidade que reforcem determinados aspectos de acordo com as necessidades, os interesses e as motivações dos alunos.

Significa paralelamente que os objectivos devem Alcludia et al (2002)

[...] impulsionar, por exemplo, as capacidades cognitivas nos processos de inclusão social e profissional; que os conteúdos a serem selecionados, os fundamentais de cada uma das áreas específicas desperta aos alunos quais são as formas de aplicação e o impacto para a vida profissional, introduzi-los desse modo, conhecimento dos diferentes aspectos e fazer com que aprendam sobre sua aplicabilidade e funcionalidade.

Além disso, também seria o caso de propor actividades de natureza prática para os alunos com NEE, pressupondo assim, a possibilidade de serem resolvidas em função dos diferentes níveis de compressão e de intervenção. Nesse aspecto, a questão da organização do espaço, assim como as decisões a serem tomadas em relação aos agrupamentos dos alunos (dadas as suas especificidades), para Alcludia et al (2002) devem ser plurais, ou seja, na percepção de (evitar na medida do possível, que uma organização possa impedir a oferta de suporte de aprendizagem. Para o efeito, Bueno (1993) considera que os critérios de integração e avaliação das propostas curriculares devem ser formulados e aplicados de modo a garantir resultados qualitativos da aprendizagem.

1.5. Adaptações Curriculares Razoáveis para um Currículo Inclusivo na Escola

“Adaptar é trabalhar sobre as necessidades da criança, nos limites, potenciar no talento, acreditar nos resultados e nas mudanças”
O autor (2020).

No contexto das Políticas de Inclusão Escolar, existem experiências de adaptação e de acessibilidade do currículo como forma de atender às diferentes Necessidades Educativas dos alunos, aos quais são referidos como processo de tomada de decisões que, de alguma maneira, torna-se relevante para a condução e a compreensão da atenção a diversidade.

Deste modo, encontrar respostas que qualificam os modelos de adaptação e de acessibilidade de um Currículo Inclusivo que atenda os alunos com Necessidades Especiais, seria ao mesmo tempo, reflectir e analisar em volta de todo o processo do sistema educativo, onde a relação entre as decisões e a operacionalização encontram-se num campo de disputa sem precedentes. Por isso, avançar com

qualquer que seja o posicionamento sobre um currículo adotado para o atendimento de alunos com Necessidades Educativas seria assumir a possibilidade de promoção de aprendizagem para Todos, seja em qualquer contexto escolar onde a criança está inserida. Como salienta Rosa (2002), as políticas organizativas e curriculares devem reforçar com as estratégias de formação de professores.

As bases das propostas curriculares são desafiadas a assumirem um perfil flexível e com referência e características próprias que promovam, assim as motivações de aprendizagem dos alunos por meio de um suporte psicopedagógico que torne-os mais proactivos na vida em sociedade. Nesse caso, os alunos classificados como especiais - “os diferentes” tendem a determinar as formas de como actuar na escola e, por vias disso, as estratégias de operacionalização devem ser completadas com as outras tendo em consideração o seu percurso.

A adequada preparação e o domínio dos recursos e conteúdos existentes, assim como das técnicas de intervenção para o atendimento específico de alunos, associada às condições dos espaços escolares, são considerados importantes e desafiantes para a realização de aprendizagens significativas, pese embora existam poucas expectativas em relação ao que o espaço escolar pode oferecer-lhes e que dependem mais das exigências de outros âmbitos do quotidianos e mais próximos de sua vida social.

O desafio refere-se aos aspectos característicos e pontuais, com vista a ampliar, concretizar ou contextualizar o conteúdo e outros recursos existentes na escola, insistindo basicamente na dimensão que melhor engloba os seus interesses, como forma de elevar a auto-estima e recuperar desenvolvimento em vários domínios⁶³. Tudo isso, analisado, percebo que os intervenientes pouco se preocupam com as mudanças significativas durante o processo de elaboração de uma proposta de adaptação curricular capaz de atender a diversidade escolar, em eliminar (nos planos curriculares) objectivos e competências que não respondem as necessidades específicas do grupo de alunos.

Os modelos de adaptações e de acessibilidade no contexto do Currículo Inclusivo, devem se manifestar directamente com os processos de inclusão, sob risco de algumas vezes, suprimirem as estratégias de operacionalização mais nucleares. No entanto, na possibilidade de se priorizar as que melhor respondem aos interesses e às necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, estaria a garantir a inclusão escolar. Como reforça Sim-Sim (2005) as acções devem passar por uma reflexão profunda e sustentável. Isso mostra que todas essas opções reflectem a necessidade das escolas se organizarem com solidez, currículos e respectivas estratégias tendo como base a selecção dos conteúdos, o grau e as áreas de conhecimento para que sejam agrupados aos outros da mesma categoria.

Em vários contextos, as adaptações curriculares surgem como estratégia para responder a acessibilidade de alguns dos entraves impostos voluntária ou involuntariamente pelo grupo Sistema

⁶³ As experiências, demonstram que, se alguns objectivos gerais do currículo são eliminados, é para poder reforçar outros da mesma etapa educativa e/ou etapa anterior; após ter se decidido sobre os objectivos, os conteúdos e sua forma de organizá-los interdisciplinar e/ou globalmente bem como os critérios de avaliação, surgem a decisão relativa de como organizar o currículo; como os alunos serão agrupados, com vista a proceder e garantir uma aprendizagem significativa no contexto da diversidade.

educativo e/ou de alunos com Necessidades Educativas Especiais. No entanto, é tida como uma prática que tende a promover o respeito e a aceitação na base da demonstração de atitudes e responsabilidades que o sistema educativo tem no Atendimento Educacional Especializado e nas políticas de inclusão, onde outros actores, particularmente os professores devem assegurar uma melhor adaptação, elaborando desse modo, propostas de atenção à diversidade que se favoreçam à organização dos conteúdos. Para Silva (1995), requer no entanto uma nova transformação pedagógica ao nível das políticas educacionais.

Nos dias de hoje, as indagações e preocupações sobre as adaptações curriculares também se associam às modalidades de intervenção nas Políticas de Inclusão escolar, concomitantemente a um currículo prescrito, devendo, este último concretizar-se a partir de reflexões que fundamentam sobre os critérios dessa adaptação - para quem adaptar e como avaliar. Na percepção de Correia (2009: 39), reflectir em volta dessa relação de forças seria necessariamente,

[...] decidir de acordo com os critérios expostos; quais áreas do currículo para adaptações necessárias o que permitirá que os alunos progridam mais e melhor, considerando suas necessidades seus interesses e suas motivações, ou seja, suas características peculiares.

Numa outra visão, seria reflectir sobre os conhecimentos a serem adquiridos tendo em conta as áreas que deverão ser objecto de aprendizagem por parte dos alunos e que, conforme analisado e estrategicamente avaliado, ser submetido a um tipo de (re)organização específica (simples e inclusiva), a que considerou de ‘*global e interdisciplinar*’, já que a selecção de conteúdos dificilmente são considerados das áreas do currículo considerado prescrito⁶⁴.

No que diz respeito à *primeira* visão, as experiências escolares demonstram, na sua actuação, que em geral, as áreas que lidam com as disciplinas que necessitam de menos ou nenhuma adaptação devem ser alvo de maior atenção. Assim, determinadas áreas e disciplinas devem ser realizadas tal e qual foram previamente elaboradas, destacando as devidas adaptações. Diante disso, os alunos enquadrar-se-ão no grupo específico ao qual pertencem desde o início do processo de formação.

Podemos com essa constatação perceber em alguns casos, quando as escolas elaboram uma proposta didáctica onde as áreas se desenvolvem alinhadas aos princípios psicopedagógicos e que se fundamentam nas adaptações e outras medidas de resposta à inclusão escolar; assim, tais propostas tendem a proporcionar possibilidades de não ser submetida a um tratamento para se adaptar às necessidades dos alunos no contexto da diversidade.

Observa-se a ruptura do conhecimento face a proposta curricular (principalmente na selecção dos conteúdos e das finalidades - dos mais simples aos mais complexos), onde os professores reflectem sobre como reagrupar as competências por grupo de alunos para que tenham as melhores condições de aprendizagens. Nesse percurso, os alunos tornam-se um tanto ou quanto objecto de

⁶⁴ O chamado ‘*currículo em acção*’ (...); esse ‘*currículo*’ é o planificado em plena acção educativa, remetendo-se assim as modificações que não são necessariamente desvalorizadas, pelo contrário, o conhecimento institucional (prescrito) quando vivenciado - “*currículo real*” dá oportunidades de gerar novos conhecimentos; o plano propõem a efectivação, o que pressupõem mudanças e intervenções própria (Correia, 2001).

atenção especial face às suas necessidades, ajustando assim, diferentes formas de organização como alternativa de inclusão de referência.

De qualquer modo, este posicionamento deve ser uma decisão tomada de modo a garantir uma permanente aprendizagem na base de uma análise onde certas áreas permitam efectivar com sucesso o AEE face ao currículo inicialmente proposto e, como consequência disso, a escola organiza-se tendo em conta as políticas e as estratégias de inclusão escolar.

Essa maneira de proceder, no viés do Salinas Reginaldo (2012), tende a coincidir com as boas práticas didáticas no AEE, sendo essencial, por se caracterizar na base da elaboração da “diversificação do currículo” e estabelecida pelas directrizes próprias, reiterando que as actividades educacionais sejam inclusas nas áreas específicas de conhecimento. Daí ser fundamental que a proposta educacional elaborada para atender esses alunos inclua ainda, para além dos recursos, também que seja assegurada uma atenção individualizada que possa servir para colher dados constante de seu processo de aprendizagem. Para Salinas Reginaldo (2016), isso facilitará um conjunto de suporte, as mais personalizadas possíveis, para a adaptação curricular às necessidades emergentes desses alunos.

Ao personalizar o atendimento, fica evidente que não se trata de segregar as práticas, mas sim, garantir que as actividades levadas a cabo pelos professores tenham uma orientação de inclusão total no processo de aprendizagem desses alunos. E que ao mesmo tempo, deve ser marcada por “o que, como ensinar e avaliar”, contribuindo deste modo para melhorar o desenvolvimento da aprendizagem, particularmente o auto-conceito. Portanto, em qualquer proposta de aprendizagem, incumbe-se buscar, sobretudo, o sucesso na actividade que se pretende implementar. Por isso, é importante que, enquanto os alunos se encontrarem agrupados para realizar as práticas curriculares mais específicas, sejam adaptadas e realizadas acções com grupos reduzidos.

Desse modo, fica claro que a responsabilidade da escola e de todos os órgãos de gestão, assim como de coordenação é de garantir a educação de Todos os alunos. Assim, as decisões quanto às adaptações curriculares devem ser concretizadas em função das propostas eficazes dadas às suas formas de planificação e organização - deve contar com o acompanhamento da família ou dos cuidadores dos alunos.

Nessa perspectiva, a abordagem parece revelar-se como a melhor estratégia de adaptação curricular, ajustando-se na continuidade das diferentes actuações da escola, o que se traduz na complementaridade das características peculiares dos alunos em cada um dos níveis do planificação curricular. Para Alcludia et al (2002), todo um conjunto de medidas a serem propostas para adaptação de um currículo que atenda a inclusão escolar, deve adquirir resultados qualitativos que proporcione o desenvolvimento das habilidades, das competências e outras de natureza sensorial para intervir adequadamente no tipo de dificuldades apresentadas pelos alunos.

Simultaneamente, consolidadas todas as bases no Atendimento Educacional Especializado, é pertinente a presença da postura do respeito, assim como a efectiva consideração por parte dos

professores. Assim, outros critérios para a consolidação do atendimento deve se focar na distribuição de espaços, na organização e na elaboração da acção de supervisão contínua, onde a utilização de diferentes recursos da escola sejam determinadas na base das normas e regras psicopedagógicas que garantam o interesse de aprendizagem dos alunos. Nisso, não podemos esquecer que os critérios assinalados são difíceis de resolver na prática educativa, o que em muitos momentos, impossibilita a realização dessas ou de outras propostas elaboradas.

Na análise de Hernandez (2001), os diferentes critérios de suporte devem ter uma imagem de mudança, o atendimento aos desafios da inclusão escolar, pautando pelo projecto de trabalho pedagógico, onde as decisões sobre a organização e a estruturação das diversificações do currículo transformam-se em factor de mobilidade e de aceitação, trazendo consigo consequências positivas ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Destacam ainda que essa nova forma de agir faça parte de um grupo de educadores.

Significa que esse grupo passa a ser referência para outros alunos, e isso fará com que a participação se destaque pela sua dinâmica de aprendizagem num tipo de grupo distribuído por tipos de limitações - os chamados '*grupos comuns*'. Portanto, os diferentes grupos deverão contar com suporte de adaptação ao currículo e ao mesmo tempo, flexibilizar a organização no Atendimento Educacional Especializado.

No geral, percebe-se que os critérios devem garantir que haja partilha dos planos e dos conteúdos curriculares programáticos, uma vez que, pelo seu carácter, tendem a ser elaborados para atender à diversidade com uma organização fundamentalmente mais interdisciplinar do que as áreas habituais. Por isso, a proposta educacional e curricular ora elaborada deve, permanentemente, ser monitorada. Do contrário, será difícil verificar, modificar e ajustar o que foi inicialmente decidido e que é vital para o progresso de aprendizagem dos alunos.

E para assegurar o sucesso da adaptação curricular para o grupo de alunos com Necessidades Especiais, propõe-se que se reúnam as habituais práxis pedagógicas e de inclusão de forma sistemática para assegurar a cooperação e os acordos na actuação de todos os profissionais; e, evitando assim, que a monitoria seja apenas realizada pelos professores. Para o efeito, é fundamental que a intervenção com esses alunos não se concentre somente nos mesmos grupos, havendo variedade.

Nessa mesma perspectiva, deve-se analisar as actuações de inclusão e de atenção à diversidade, nos aspectos mais comum do currículo e das estratégias, olhando para os procedimentos a serem usados pelos professores. Dessa forma, será necessário recorrer a medidas de apoio ao nível extra-escolar, ficando clara, a existência de diferentes maneiras de organizar respostas educacionais e curriculares para o AEE dos alunos com Necessidade Educativas e de Aprendizagem no início do processo de escolarização; e que qualquer uma das formas utilizadas deverá ser desenvolvida dentro dos parâmetros e dos princípios propostos na matriz curricular nas suas diferentes etapas de implementação.

1.5.1. A educação inclusiva: as políticas e contraposição das adaptações curriculares

As actuais Políticas da Educação Inclusiva – PEI, no contexto da diversidade são consideradas documentos orientadores para todos os níveis e modalidades educacionais na perspectiva inclusiva. Neste sentido, para Baptista (2007: 78),

[...] a importância de uma política de educação especial é associada ao seu carácter “orientador” dos sistemas, ainda que isoladamente esse texto não tenha força de lei. Portanto seus efeitos (assim como as reacções a esses efeitos) devem ser pensados no plano de uma perspectiva, de um futuro a ser construído com base em diferentes princípios.

No geral, estes documentos reafirmam que a educação para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais deve se efectivar em salas regulares do ensino comum, onde a política e as estratégias para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da diversidade tem como objectivo assegurar a inclusão escolar de alunos com limitações, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso e a continuidade da aprendizagem.

Segundo Bautista (1997), a proposta da política para atender à Educação Especial, deve oferecer o serviço de atendimento complementar à escolarização, com atendimento destinado aos alunos ou o suporte voltado aos profissionais dos graus de formação. Porém, em relação às adaptações/adequações curriculares, os documentos oferecem poucos subsídios objectivos que possam atender à abordagem de inclusão no AEE, que muitas vezes, disponibiliza programas de enriquecimento curricular. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com uma proposta estratégica e pedagógica do ensino comum.

Todavia, procurar superar a lógica de adaptações, pressupõe uma proposta curricular construída na perspectiva de viabilizar a articulação dos conhecimentos do Ensino Especial e do Comum, pois, ambos devem promover a ampliação contínua das expectativas, experiências da vida, dos conhecimentos e a valorização dos percursos de aprendizagem.

Para o efeito, a política na perspectiva da EI deve ser norteadora de novos desafios e caminhos, assim como para o Atendimento Educacional Especializado aos alunos. Neste sentido, se desafia a potenciar a relação entre as adaptações/adequações curriculares que possam, de forma objectiva, dar suporte às escolas, quer comum, quer as chamadas inclusivas.

O posicionamento do Moreira (1999), ao analisar as políticas educacionais em diferentes contextos - incluindo o da inclusão escolar, realça a presença constante da ideia de adaptação curricular nos documentos legais e normativos, uma vez que é apontada como uma importante ferramenta pedagógica, que auxilia o professor na sua prática docente no atendimento ao aluno no sistema regular de ensino.

Na sequência disso, os autores advertem que as adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um currículo de baixa categoria, ou seja, que não atenda à filosofia inicial da política. Ou seja, os alunos incluídos não necessitam de adaptações curriculares, mas argumentam em favor de uma inclusão real, que passa por repensar no novo modelo do currículo escolar que garanta um atendimento de qualidade.

Ao analisarmos as fundamentações acima ao nível das directrizes, assim como de Declarações Internacionais sobre a inclusão escolar e a diversidade no contexto das estratégias das adaptações/adequações curriculares, podemos observar e perceber o quanto esses documentos são valiosos e avançaram na concepção histórica da Educação Especial. Todavia, na prática tais estratégias passam a não estarem efectivamente alinhadas ao processo de mudança, pelo contrário, ocorrem eventos que na maiorias das vezes torna-se impossível de gerir assim como de concretizar, sobretudo, aos alunos com diferentes tipos de necessidades.

A flexibilidade e o carácter dinâmico do currículo apontado como princípio nos documentos oficiais na prática parece que se descaracterizam. Neste sentido, percebo que o currículo deixa de ser um eixo articulador da inclusão escolar e das diferenças assim como das adaptações, perdendo assim, o sentido inclusivo e passando a exercer uma postura meramente excludente.

1.5.2. As directrizes curriculares e o seu contributo nas adaptações razoáveis

Nos contextos das políticas de inclusão escolar, principalmente na Educação Básica - EB, o currículo na perspectiva inclusiva, tende a ser um instrumento que tem como objectivo propor efectivamente medidas e avanços que respondam à universalização, quer no âmbito das estratégias, na implementação, bem como, na questão da atenção a diversidade.

Segundo Garcia (2007), o posicionamento acima, acaba por ser reforçado com propostas voltadas para o atendimento direccionado à educação e avaliação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, apontando para a diversificação dos serviços personalizados que devem, sempre estarem à disposição do currículo escolar, independentemente da visão desse mesmo instrumento, como forma de gerar as possibilidades de adaptação e da flexibilidade curricular. Assim, essas propostas notoriamente passaram a ser relevadas e suficientemente discutidas, ampliando os viés das '*possibilidades da inclusão*' de capitalização do conhecimento a partir de diferentes contextos escolares. Para Duarte (2015) todas as estratégias de capitalização passam por avaliar o processo em todos os ciclos de aprendizagem ao nível do Ensino Básico e, as tensões e os desafios devem ser acolhidas por forma a melhor cada vez mais os processos.

O autor avança com a ideia de reforçar a abordagem sobre o atendimento diferenciado, de acordo com a necessidade do aluno, propondo currículos flexíveis e específicos, quando necessário, aos educandos especiais. Dentre estas indicações, propõe a reserva de uma abordagem específica e própria para atender o foco do estudo, sendo que as adaptações/adequações curriculares se observam em casos muito singulares, em que o educando com determinadas limitações não possam beneficiar-se do currículo da base nacional comum. Logicamente que essa nova realidade das estratégias levadas a cabo pelas políticas de educação, estabelece na visão de Lopes (2011), evidência clara que espelha a necessidade de uma reorganização estruturalmente pedagógica e que valorize as diferenças e singularidades de todos os alunos, não deixando de lado as teorias significativas do currículo.

Na visão de Glat (2003) e Garcia (2007), a ideia de flexibilizar o currículo parte por apresentar ao nível das políticas educacionais um entendimento consensual sobre a inclusão, independentemente

do contexto da diversidade. Nessa lógica, apresentam em duas facetas: *a primeira*, onde defendem que os currículos sejam adaptados às suas necessidades de aprendizagem; e *a segunda*, que se priorize a defesa da necessidade de flexibilizar a organização e o funcionamento da escola para atendimento sustentável face a demanda da diversidade dos alunos.

Ao falarmos das Políticas Educacionais que promovem a Educação Inclusiva, cabe fazer referência sempre de como a presença do conceito de política se evidencia. No entanto, buscando os escritos de Evangelista et al (2007: 7), fazem alusão que o vocábulo “política” suscita diversos significados, que marcaram sua presença nos diversos momentos históricos [...], referindo-se sempre aspectos que trazem uma consequência sócio-educacional. Nisso, Duarte (2002) enaltece para que o marco da presença política também se destaque a dimensão dos direitos e igualdade face as diferenças vivenciadas num véis de Escola para Todos, contrariando assim, teorias que se limitam na exclusão.

A mesma ideia é concluída com Silva (2002: 7) quando abre espaço para que o termo “política(s)”, seja discutida sempre espelhando o contexto social e o bem estar da sociedade. Pois, incorpora a questão da educação referindo-se ao conjunto de “*ações que se estabelece no campo económico (...) uma visão claramente diferenciada de demais governos ao nível mundial*”.

Visivelmente que as atribuições e os contributos das adaptações nem sempre atendem os desejos das políticas inicialmente traçadas, significando, que as respostas trazidas pelos profissionais que lidam com a educação variam de contextos para contextos. Conforme Ball e Mainardes (2011: 13), “*(...) as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo (...)*”.

Nessa senda, um dos grandes desafios da educação na perspectiva da inclusão escolar é criar pontes sustentáveis para que haja a viabilização, o acesso e a fácil adaptabilidade dos alunos que merecem uma atenção especial face a diversidade nas escolas. Tornando-se, assim, necessário compreender e experimentar as diferentes perspectivas das políticas públicas para o contexto da educação inclusiva; e a experimentação, poderá contribuir para que se identifique os melhorias e retrocessos presentes em casa contexto do sistema educativo.

No contexto de Moçambique, é incipiente os documentos que abordagem sobre a inclusão na perspectiva das estratégias de adaptação, não é significativamente notória a presença de um compromisso de se desenvolver, adaptar/flexibilizar e implementar estratégias que atendam os diferentes tipologias da deficiência, como forma de valorização social e do respeito para com as diferenças. Consequentemente, essa(s) limitante(s), (des)promove(m) os chamados direitos humanos. Conforme Brasil (2001), a que se ter uma consciência cidadã cada vez mais sólida para lidar com a abordagem dos Direitos Humanos, particularmente de alunos com NEE, pois, contribuirá para a construção de uma identidade própria.

Essa consciência na minha opinião poderá se traduzir no reconhecimento da identidade do outro enquanto ser humano, promovendo deste modo os direitos, as oportunidades (equidade). Ademais, recorrendo dos escritos de Salinas Reginaldo (2012), no que que tange as abordagens sobre

as estratégias de adaptação e flexibilização do currículo inclusivo no contexto do Ensino Básico, nos traz objectivamente, propostas que espelham as diferentes intervenções através do chamado Projecto Pedagógico (PPP), destacando uma série de acções e directrizes que passam pelo(a) [...] ⁶⁵:

- *Comprometimento político enquanto agentes decisórios;*
- *Activo envolvimento dos intervenientes escolares e a sociedade no geral - na visão da inclusão social e a promoção da cidadania;*
- *(Re)formulação gradual do currículo e dos instrumentos/dispositivos escolares;*
- *Possibilidade de (re)construção dos Planos de Desenvolvimento Individualizado - PDI;*
- *Promoção do treinamento dos profissionais (acções formativas) em detrimento de novas abordagens de inclusão escolar;*
- *Implementação do Desenho Universal das Aprendizagens nas políticas de escolarização de crianças com Necessidades Educativas Especiais;*
- *Permanente monitoramento das acções de Inclusão Escolar a todos os níveis de intervenção (macro, meso e micro);*
- *Elaboração de instrumentos de intervenção psicopedagógica.*

Esquema 4. Fluxo de AEE - Adaptações Razoáveis ⁶⁶



Fonte: Salinas Reginaldo (2017).

Nessa perspectiva, o autor vai mais além, ao considerar que em princípio, as propostas apresentadas nos currículos inclusivos devem anunciar a legitimidade frente às tarefas da educação escolar para garantir a formação humana. Nesse sentido, o posicionamento político que se destaca com um olhar ao ‘projecto social’, deve sempre garantir o suporte às escolas para que todos se alinhem a um modelo realístico, em que a gestão escolar seja participativa. Para efeito, desafia-se a ampliação do acesso ao currículo, onde são destacadas diferentes acções-chave do processo de formação dos gestores, assim como da reformulação das estratégias para apoiar a permanência dos alunos.

Na base desses posicionamentos e princípios, parece que o discurso da escola não é a realidade

⁶⁵ Vide apêndices [1 à 22]. O autor traz um conjunto de propostas / modelos baseados no DUA face a intervenção básica para atender dificuldades e transtornos que limitam a aprendizagem de alunos com NEE (*Deficiência Visual, Auditiva, Psicomotora, Transtornos de Linguagem (fonológico) e Espectro do Autismo - dada a sua peculiar especificidade*). São no entanto, propostas / modelos que tem como base a planificação das acções e das necessidades educacionais de um currículo inclusivo em situações específicas, com maior enfoque no desenho de instrumentos de intervenção psicopedagógica numa abordagem multidisciplinar. Para os CREI's e outras instituições de vários níveis de formação, poderão ter um impacto significativo caso haja o comprometimento efectivo dos agentes decisórios, assim como das equipas multidisciplinares. Os instrumentos de intervenção são de carácter flexível, podendo ser adaptados em função da especificidade das NEE.

⁶⁶ Vide apêndices [18 e 22] e a sequência de exercícios para estimulação das praxis de alunos com transtornos de linguagem ou fonológico. Os programas de intervenção também podem ser aplicados para as áreas correlatas, reduzindo o tempo de intervenção e gerando benefícios para os alunos, o exemplo do desenvolvimento ou a construção do instrumento que chamamos da ‘Devolutiva’.

encontrada nas directrizes curriculares e que as políticas de inclusão escolar continuam excluindo os alunos no que diz respeito às aprendizagens. Há que no entanto, garantir a integração escolar, segundo Doré et al (1996), independentemente do tipo de Deficiência que a criança apresenta. No entanto, na mesma sequência da reflexão, Dias (2005) apela para que nos estágios pedagógicos, as práticas devem espelhar-se numa perspectiva que atenda uma formação cada vez mais integrada por parte dos professores ao nível das universidades como forma de aprimorar a profissionalização docente.

Para acima citada (2005), a Universidade Pedagógica – UP, está tentar formar um professor que possua saberes teóricos e práticos; um professor que saiba, certamente, fazer a gestão de um currículo, que saiba diferenciar as aprendizagens e orientar a sua autoformação. Acrescenta ainda que na Universidade Pedagógica está a trabalhar no sentido de formar um professor que saiba ser autónomo, que saiba gerir as várias situações de ensino e aprendizagem e que não dependa apenas de um currículo prescrito pela administração central da educação.

1.6. A Formação de Professores: percepções da inclusão escolar em Moçambique

“A educação conserta e consegue transformar! Dai que ser professor é saber fazer-fazendo, sobre o fazer de quem faz a diferença” [O autor, 2019].

A composição da terminologia “*formação*”⁶⁷ é evidenciada como sendo o processo de incorporação de novos conhecimentos, técnicas e valores que culminam com reconhecimento das aquisições de competências consideradas novas e capazes de promover mudanças e transformações. Trata-se no entanto, de uma ferramenta que permite partilhar abertamente as diferentes formas e experiências, promovendo assim, uma dinâmica no contexto das relações humanas com foco na aprendizagem. Na perspectiva de Nóvoa (1992), a questão da “*formação*” sempre envolve aspectos e factores ligados às mudanças, resultado de uma visão crítica sobre a realidade da vida.

A localização geográfica de Moçambique⁶⁸ permite perceber a necessidade de alinhar-se às políticas dos países vizinhos como forma de garantir a qualidade da formação em todos os eixos educacionais. Portanto, Moçambique ao se comprometer com os desafios plasmados na Conferência de Dakar no ano de 2000, priorizou no seu plano de acção avançar com a questão da Qualidade de Educação, passando por uma profunda análise tendo em conta as actuais perspectivas sócio-económicas e sociais. Portanto, o indicador do crescimento demográfico da população coloca outros

⁶⁷ Etimologicamente o termo é composto por duas palavras: *forma+acção*; com a finalidade de dar forma a um objecto e torná-lo diferente do estágio inicial - a chamada transformação que promove uma verdadeira aprendizagem.

⁶⁸ Faixa Sul-Oriental do Continente Africano; ao NORTE: limite com a Tanzânia; a OESTE com Malawi, Zâmbia, o Zimbabwe e a Suazilândia; a SUL: África do Sul. A faixa toda é banhada pelo Oceano Indico; A superfície do território é de 799.380Km². **Perfil do País (2017):** População total - 28.861.863; Crescimento anual Populacional (%) - 2,6%; População com 14 anos e menos de idade (% do total) - 44,51%; População Rural (% do total) - 67,7%; Taxa de fertilidade (nascimentos por mulher) - 5,1; Taxa de mortalidade infantil (por 1.000); Esperança de vida ao nascer (total / mulheres, anos) - 54,4/56,5; Prevalência do HIV-Sida - (população de 15 a 49 anos) - 12,3%; Taxa de alfabetização de adultos (total /mulheres) - 55,1 / 42,2%; Anos de escolaridade esperados (anos) - 9,1; Educação: despesa do governo (do PiB) - 5,7%; Educação: Taxa Bruta de matrícula Ensino Primário – 106; Educação: Taxa bruta de matrícula Ensino Secundário - 32; Educação: Taxa de escolarização bruta Ensino Terciário (M/H) -5,4/7,4 [INE: www.ine.gov.mz].

desafios associados à promoção de condições para a melhoria de atendimento à educação dos jovens e adultos, desde as infraestruturas até a formação contínua e de qualidade dos professores.

Como resultado desse encontro, os participantes comprometeram-se a alcançar os objectivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade. O marco de acção de Dakar foi um compromisso colectivo para a acção, onde os governos por vias das políticas públicas de educação, têm a obrigação de assegurar que os objectivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Na reafirmação a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo.

Ao ser acolhido o compromisso, não ficou de lado o indicador de ‘formação dos professores’, principalmente da Educação Básica, onde foram, por vias disso, analisados e reflectidos sobre o seu estágio. Assim, conclui-se que a comunidade internacional ao longo dos anos 90, apoiou na formação contínua dos professores. Esse investimento, também é resultado dos objectivos anteriormente assumidos, especialmente na Cúpula Mundial pelas Crianças (New York, 1990), na Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993), na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (Salamanca, 1994), na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995), no Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (Dakar, 1996), na 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (Hamburgo, 1997), entre outros.

Nos dias de hoje, o desafio mantém-se em cumprir com os compromissos firmados. Nisso, nota-se que houve progresso significativo em muitos países. Mas, considera-se inaceitável que mais de 111 milhões de crianças continuem sem acesso ao Ensino Primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de género e por outra condição humana continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas estejam longe das aspirações e necessidades de indivíduos e sociedades. Por culpa desse fracasso está a falta de contratação de professores devidamente formados para atender a demanda educacional.

Diante do exposto, a estrutura orgânica do MINED, aprovada pelo Ministério da Função Pública em Maio de 2011, destaca 14 unidades, destas perfaz o Departamento de Educação Especial que tem o papel desenhar, implementar e monitorar as políticas de inclusão escolar no País. Essa responsabilidade, segundo o Relatório sobre o Estudo Holístico da Situação do Professore em Moçambique (Maputo, 2012-2017), mostra que vai para o além de desenhar políticas como também priorizar e estimar as necessidades dos professores para atender à demanda de inclusão. Significa que as projecções para a necessidade dos professores devem ser estimadas em função da taxa universal em 2020.

Os dados apresentados no Relatório antes citado (2017: 25-34) aponta que o SNE, ao longo

dos últimos anos, tem vindo a introduzir reformas para a melhoria do desempenho, com maior destaque na formação de professores do Ensino Básico. Tais reformas envolvem os esforços dos intervenientes do Sistema, assim como dos investimentos financeiros - considerados altos. Sendo altos, os sinais de melhoria ainda não respondem significativamente os desafios políticos e sociais, principalmente na melhoria de qualidade dos quadros formados ao nível da intervenção nas suas práticas educativas (idem). Os dados a seguir, mostram a configuração das necessidades dos professores assim como a projecção para atender à demanda dos alunos ao nível do Ensino Básico.

Tabela 1 - Necessidade de professores para o EP1

Período	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Alunos matriculados	4.178.866	4.301.824	4.441.398	4.441.398	4.557.944	4.723.679
Rácio [aluno-professor]	73	64	72	63	63	63
Nº de professores (estimativa)	56.668	66.261	61.310	69.535	71.696	74.331

FONTE: (MINEDH, 2017, p. 23) - Adaptado pelo autor (2017).

Tabela 2 - Projecção da necessidade de professores para o EP1

Período	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Rácio [aluno-professor]	63	61	59	58	58	58	58	58
Nº de professores (estimativa)	75.482	79.574	81.938	82.105	80.440	78.088	78.320	75.805

FONTE: (MINEDH, 2017, p. 24) – Adaptado pelo autor (2017).

Os factores que estão por detrás da fraca qualidade da melhoria de formação, segundo o Relatório sobre o Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique (2017), passam pelo “fraco investimento” para responder positivamente o desafio (o exemplo de ensinar os alunos a saber ler e escrever). Facto curioso e crítico é notório quando o SNE não agrega os esforços em diferentes intervenções, ou seja, não se observa o preparo no que diz respeito a especialização dos professores para atender as demandas específicas de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em diferentes níveis de ensino⁶⁹.

Na óptica de Chambal (2012), reconhece que as evidências face a constatação do Relatório acima citado, complementa-se com o reconhecimento de que algo está sendo feito como esforço para a melhoria de qualidade de formação de professores para atender os diferentes níveis de ensino. Destacando o papel dos IFP, as Universidades Públicas e Privadas, onde nos seus currículos preconizam, apesar de forma incipiente a abordagem das políticas, das intervenções e atendimento especializado.

Importa, realçar que a Política de Formação de Professores no país remonta desde os anos 60, período em que emerge, por um lado, a preocupação de garantir e massificar ensino o primário para todos os moçambicanos com a idade escolar e, por outro, responder aos desafios criados para tal

⁶⁹ O grupo público em educação total em % em preços correntes – Valores em 106MT afigura-se da seguinte forma: Ano de 2008 [15116 = 23.04%]; 2009 [16673 = 21.07%] e 2010 [19871 = 19.29%]. Ora, toda a projecção é fundamentada na base da planificação sobre os recursos existentes, o crescimento da população alvo entre outros. Daí que às necessidades de formação de professores para o EB, particularmente no 1º grau constituem uma preocupação para o Sistema.

“massificação”. Como consequência dessa inovação, Duarte et al (2015)⁷⁰ consideraram um fracasso ao nível de integração entre as estruturas de formação docente, sugerindo desse modo, a redefinição de políticas e modelos estratégicos mais sólidos e sustentáveis.

O histórico sobre as Políticas de Formação de Professores e de Educação Inclusiva pauta por garantir o sucesso em todo o sistema educativo por meio do ofício pedagógico prestado de forma pontual por parte do agente instrutor do processo – “o professor”, uma vez, ser a imagem da educação, dotado de ferramentas que qualificam e respondem às necessidades dos alunos no contexto da diversidade e da diferenciação escolar.

Corroborando com a visão de Mendes (2004), o exercício da política de formação de professores tem sido um dos pilares para a construção de conhecimento no âmbito das acções da inclusão escolar. Deste modo, em todos os contextos passam por transformações significativas no que tange ao desafio para o atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais procurando, os intervenientes, incansavelmente encontrarem respostas capazes de garantir a aprendizagem e com sucesso.

No contexto das políticas de formação de professores, Moçambique não fica alheio às reformas educativas, por conta de vários segmentos e exigências sócio- políticos. Os pesquisadores nacionais, respectivamente Matos (1995); Niquice (2002 e 2006); Salinas Reginaldo (2011, 2012 e 2016); Dias (2015 e 2016), Chambal (2007 e 2012), Duarte (2002 e 2015), consideram a conceptualização da formação de professores como uma possibilidade de agente de mudanças e de transformação; que acabam por se distinguir pelo seu carácter e potencial político-social, partindo de uma visão objectiva face às estratégias que orientam o Ensino Básico - EB (particularmente). Ademais, como uma transformação na base de treinamento contínuo, levando a adquirir novos valores e convicções que são assimilados ao longo da prática educativa.

Para Salinas Reginaldo (2012), estas mudanças ocorrem num processo “*fere pueris abnormibus*”⁷¹ ou seja “quase (a)normal” por vias de propostas e adaptações de novos modelos curriculares que tendem a ser diferentes dos anteriores⁷², buscando garantir a integração dos conteúdos novos por conta da exigência da sociedade e para que os mesmos estejam revestidos de possibilidades para um atendimento cada vez mais inclusivo e eficaz. Certo que paralelamente, as políticas de formação de professores devem orientar-se teórica e tecnicamente para os conteúdos que atendam à diversidade e a diferenciação dos estilos e ritmos de aprendizagem com vista a assegurar uma educação para Todos, inclusiva e de qualidade mediante currículos apropriados⁷³. Deste modo, destacamos as diferentes modalidades de Formação de Professores e o seu impacto no atendimento à

⁷⁰ Nesse artigo os autores, especialistas em educação, pretendem partilhar com subsídios e contribuições significativas sobre as políticas de formação de professores do Ensino Primário – EP, em Moçambique, destacando os desafios da profissionalização docente; publicado em 2015.

⁷¹ Tradução em *Latim*.

⁷² [...] Fundamento quase comum e legal para levar a cabo a introdução de novos modelos de formação de professores no país.

⁷³ Cf. Salinas Reginaldo (2018).

demanda das Políticas de Inclusão Escolar – PIER (caso de alunos com NEE e de aprendizagem)⁷⁴, partindo do pressuposto “*formação específica*” versus na intervenção educativa à partir da apresentação de um panorama geral sobre o perfil, avanços e perspectivas.

Tomei como base a introdução do Sistema Nacional de Educação - SNE, na base da Lei nº4/83 de 23 de Março e a Lei 6/92, de 6 de Maio (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1992) respectivamente, concomitantemente com demais fundamentos político-filosóficos propostos para atender à implementação da inclusão, proporcionando reformas no Ensino Básico, sem no entanto, garantir e assegurar a especificidade de formação dos professores.

Nos dias de hoje, observamos que a educação efectiva-se em resposta aos paradigmas educacionais propostos para conceber e, simultaneamente compreender a realidade de cada contexto educacional. Tais paradigmas tendem a desafiar as políticas e as estratégias curriculares propostas para atender à inclusão escolar que se apresenta sobre uma postura histórica - a de garantir a integração “total” [*sonho dos governos de aderiram a Declaração de Salamanca, 1994*] dos alunos nas escolas regulares por vias de um processo normal e sem muitos questionamentos. Portanto, a chamada “total” integração também tem sido alvo de questionamentos, principalmente as suas formas (im)percebíveis e pouco “objectivas” de inclusão.

Os dados referentes ao corpo docente, ou seja, ao número de professores com e sem formação pedagógica, por Província mostram, segundo o *Relatório sobre o Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique* (Maputo, 2017), que a proporção sem formação reduziu significativamente no Ensino Primário – EP bem como no primeiro ciclo do Ensino Secundário Geral – ESG entre 2008 à 2011; (...) ao decrescer para 21% - EP1, de 23 para 17% no EP2, e de 38% para 21% no ESG1 respectivamente, um ano após a introdução do novo modelo de formação de professores para estes níveis de ensino. Do mesmo modo, regista-se um aumento significativo da percentagem de professores, particularmente no EP, ao transitar de 37% em 2008 para 44% no EP1, e de 29 para 30% no EP2 – pelo facto de se dar prioridade à formação inicial e contratação de novos professores para incrementar o quadro nacional.

Tabela 3 - Professores do EP1 e EP2 a Recrutar

Período	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Prof. p/substituir	7.379	7.772	7.996	8.005	7.843	7.614	7.441	7.391
Professores p/contratar	11.311	100.08	8.091	6.382	5.550	5.890	6.938	S/dados

FONTE: MINEDH (2017) – Adaptado pelo autor da pesquisa

Na tabela acima apresentamos apenas as necessidades para atender às demandas das escolas públicas, olhando para a projecção de que nas EP1 nos próximos cinco (5) ou seis (6) anos estará ao serviço do SNE e mais de 97% dos alunos matriculados no publico; os comunitários e privados tendem a ser considerados significantes.

⁷⁴ Necessidades de Aprendizagem é um termo inspirado na visão da EENET - no âmbito das estratégias para atender a Educação Inclusiva em diferentes contextos. Mais detalhes: <https://learnlink.eenet.org.uk/topic/1-2-greetings-from-our-facilitators-4/>

No Ensino Primário, a taxa de admissão de alunos para os períodos de 5/6 anos será a base para o recrutamento de novos professores; o SNE continua consciente do crescimento na ordem de 65% para 75% em 2020. Contudo, os factores como o abandono e as repetições dos alunos, crescimento da população por faixa de escolaridade são tomados em consideração como variáveis estatísticas.

Relativamente ao género (distribuição por sexo), encontramos mais professores do que professoras; quanto às qualificações, maior parte são da categoria 10^a+1; do grupo de professores formados, parte destes são provenientes do Centros de Formação de Professores Primários – CFPP, sendo os da 6^a+3; os do Instituto de Formação de Professores – IMAP, sendo os da 10^a+2; os de Instituto Médios de Professores – IMP, com 9^a+3 e da Universidade Pedagógica – UP, 12^a+1. Assim, ainda existem professores a leccionar no sistema sem a formação técnica – a chamada psicopedagógica⁷⁵. O rácio alunos por professores no EP1 e EP2, no ensino público, comunitário e privado – no período 1992 à 2010, mostra uma redução estimada em 70 para 1 e o desafio é reduzir para números considerados “*confortáveis*” para garantir a melhoria de qualidade de formação integral – entre os 40 à 50 para 1 até o ano de 2020⁷⁶.

Os estudos levados a cabo sobre a temática pelos pesquisadores nacionais outrora citados, apresentam resultados evidentes que obrigam agirem com uma visão fundamentada na perspectiva de inclusão escolar; e, novas formas que garantam uma relação intrínseca entre os intervenientes do processo de “*ensinagem*” que tem sido muitas das vezes censurada pela produção política-filosófica face às barreiras contextuais em diferentes níveis de intervenção. E, espera-se que os intervenientes propiciem uma nova postura ao nível do Sistema Nacional de Educação (SNE), quer no desenho das Políticas de Formação de Professores - PFP, quer nas intervenções práticas de aprendizagem de todos os alunos, incluindo os com as necessidades educativas especiais.

Ao debruçarmos sobre a formação de professores em Moçambique – na perspectiva de inclusão escolar, estaríamos ao mesmo tempo em busca de melhores respostas que garantam propor eficazmente a implementação do processo na escola regular, onde tem sido percebido como um espaço de e para todos os intervenientes. Espaço esse que segundo Afonso (2007) não pode ser rotulado como a de insucesso escolar.

No contexto prático, a inclusão passa por contrapor os paradigmas da exclusão, principalmente a escolar, em que alguns mostram, visivelmente a serem segregados pelo facto de apresentarem características diferentes. Nesse contexto, o desafio da escola passa, necessariamente, por reunir condições básicas, partindo da formação contínua dos professores, as infra-estruturas, recursos humanos, materiais e meios por formas que o processo de aprendizagem decorra sem distinção por parte dos envolvidos.

É na Escola Básica (com formato regular) onde os intervenientes devem estar habilitados para acolher e respeitar naturalmente as diferenças, independente das particularidades que forem

⁷⁵ PEE (MINED, 2012-2016).

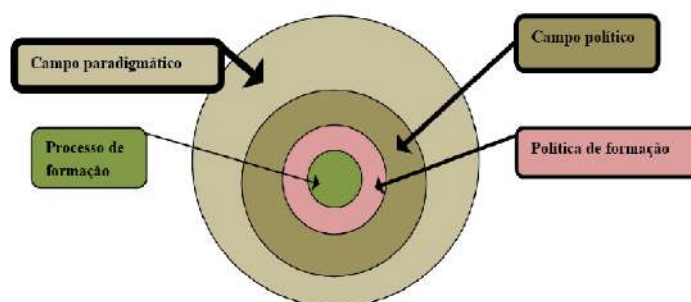
⁷⁶ MINED (2012).

apresentadas. Daí que os fundamentos para atender às políticas de formação dos professores no país, particularmente para o Ensino Básico - EB, estão inteiramente ligados com a pertinência do capital humano virada à sua responsabilidade e qualidade com o Sistema Nacional de Educação – SNE, considera Dias (2010). Adicionalmente, sustenta que ao priorizar a formação dos professores numa nação é seguramente espelhar-se na qualidade e gestão continuada⁷⁷.

É importante destacar que a visão do Niquice (2006), citado por Dias e Mithá (2016) me remete a uma análise mais profunda em volta da compreensão dos esforços que tem sido envidados em Moçambique. Tais esforços, apesar de incipientes tem um domínio e papel inquestionável na formação de professores, dependendo claramente, do seu campo paradigmático. Nisso, o autor questiona sobre o processo e a construção do *'ser profissional'* e a *'profissionalização'*⁷⁸, dando destaque que a formação depende, necessariamente da visão dos intervenientes, sobretudo dos decisores ao nível macro e meso.

O esquema abaixo mostram claramente a sua relevância no contexto local, o que pressupõe perceber das suas relações causa-efeito nos campos de disputa do currículo, seguindo assim, uma série de questões reflexivas sobre as estratégias de formação de professores e respectivas respostas.

Esquema 5 – Formação de professores e relevância do contexto



Fonte: Niquice (2006: 216).

Ao partilhar essa visão, simultaneamente considera-os como agentes produtores das suas qualificações técnicas, perfazendo, assim, a profissionalização docente. Dada a sua configuração, leva consigo um histórico que compreende as práticas focadas na aprendizagem de que seja o aluno.

As reflexões do Niquice (2006) sugere amplamente que os modelos de formação de professores do EB em Moçambique, tem como premissas e questionamentos voltado às práticas de profissionalização em situações diversas e adversas no contexto de ensino-aprendizagem. Tais premissas, retoma a uma visão que busca desencadear uma análise a partir dos modelos de formação que tem como base a profissionalização, incluindo a consciencialização dos futuros professores.

Nesse percurso, percebe-se que as escolas para além de formar, tem o papel fundamental de garantir a profissionalização dos professores e demais intervenientes no processo e isso, segundo

⁷⁷ Cf. Nóvoa (1995).

⁷⁸ Ao trazer esses conceitos, sustento-me da ideia proposta por SACRISTÁN (1995), onde, por vias da reflexão, fornece subsídios importantes que dá a possibilidade de se levantar hipóteses a partir do que nos dizem sobre a figura do professor enquanto ser profissional e a sua profissionalização. Ao clarificar esses conceitos observa-se o cuidado que os termos impactam na abordagem educacional e na sua interpretação social. Assim, o *'ser profissional'* (...) tende a ser a capacidade de reelaboração das regras e dos procedimentos de uma determinada acção, ordenada e fundada nos princípios teóricos; enquanto a *'profissionalização'* (...) tem a ver com a assunção de compromisso e estabelecimento de uma meta meramente política.

André (2003), exige-se para que as reformas educativas e a formação de professores olhem para uma dimensão inclusiva. Portanto, apela para que haja atenção nos níveis em que determinados modelos podem ser implementados, olhando para a diversidade escolar. E, essa visão, claramente, poderá promover mudanças significativas em direcção aos propósitos da educação inclusiva como realça Almeida et al (2000) e, notoriamente, agregar soluções possíveis de serem percebidas e materializadas no âmbito da formação dos professores.

Esquema 6 – Dinâmicas escolares como locus de formação



Fonte: Niquice (2006: 216).

É importante destacar que a preocupação com a formação de professores em Moçambique compreendem vários períodos/etapas, sendo o mais significativo e marcante – após a Independência do país, em 25 de Junho de 1975 que culminou com o surgimento de outras fases do desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação. Assim, Mazula (2006) destaca

- O *período transitório de formação de professores (1975-1976)*, caracterizado pelo esforço que visava alargar a educação a Todos os moçambicanos. Sendo contudo, necessário para admitir muitos professores sem o perfil e qualificação necessária;
- O *período de consolidação da formação de professores para o SNE (1977-1991)* – a formação passou a ser consolidada tendo como base a reformas educacionais que permitiu aumentar o período de formação dos professores assim como a exigência face ao nível de ingresso de 6^a para a 9^a classe para leccionar o ensino secundário. Período ainda caracterizado pelo surgimento de novos centros de aperfeiçoamento pedagógico, instalados nas três regiões do país; o Instituto Superior Pedagógico – ISP (para formação de professores de Ensino Secundário Geral - ESG) e o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores – IAP, para atendimento de carreiras mistas de professores de categoria DN5 para o DN4.

Particularmente os professores de Educação Física a todos os níveis foram formados pelo Instituto Nacional de Educação Física – INEF. O terceiro e último período, o classificado de *reformas do SNE e de reconstrução da rede escolar (1992 aos nossos dias)* - o desafio para estabilidade social e o crescimento económico; surge a retomada do investimento nas políticas públicas de educação; período que se registou o maior crescimento e expansão da rede de ensino para todos os níveis; acontece a conversão dos Institutos de Magistérios Primários em Institutos de Formação de Professores que se dedica a formar professores do EP Completo – EPC (1^a à 7^a classe).

Perante aos novos desafios, principalmente nos anos 80, houve a necessidade de propor transformações significativas ao nível do Sistema (contrariando o cenário colonial)⁷⁹, implementando desse modo – os chamados programas *emergenciais* com vista a garantir pontual e continuamente nas acções de capacitação de professores, particularmente para o Ensino Básico.

O Plano Estratégico do Ministério da Educação (MINED, 2004-2015) versa sobre as estratégias de Formação de Professores, propondo novas possibilidades do desenvolvimento de modelos de formação, com vista a responder cabalmente às necessidades da expansão dos modelos em vários momentos. Com essa iniciativa, surgiram novas propostas e modelos de Formação de Professores para o Ensino Básico⁸⁰. Diante desta conjuntura política-educacional, passou a se caracterizar mais para a apresentação de propostas e respostas a uma situação de expansão do sistema, a luta pela erradicação do analfabetismo e não tanto uma visão integradora da política de formação de professores com objectivos a curto, médio e longo prazo.

Em busca de melhores respostas, foi possível observar menor preocupação com as abordagens focadas nos conteúdos e nas estratégias de inclusão, assim como as directrizes que acomodem o atendimento normal e pontual junto aos alunos com alguma limitação no espaço escolar, particularmente, com deficiências físicas, auditivas e visuais resultante da guerra contra as colónias portuguesas.

Segundo Chicote & Agibo (2015), a política de formação de professores no país, tem sido largamente determinada pelas necessidades sociais, políticas, económicas por parte do próprio Estado e em cada momento específico da história. De referir que a Formação de Professores é concedida em instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação (idem).

A Lei 6/92, de 6 de Maio (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1992) – os Modelos de Formação de Professores – MFP, prevê que a implementação do subsistema de formação de professores obedeça a um plano específico que permita a adaptação de modelos de transição; assim como assegurar o aumento gradual da qualidade do ensino e responder às necessidades do crescimento da rede escolar sem perder de vista o modelo definido na presente lei.

Mesmo assim, não se deslumbra a possibilidade desses modelos incorporarem conteúdos que reflectem as questões relacionadas com a inclusão escolar. Nisso, a política de FP visava a solução dos problemas sociais relacionados com a superação do sistema colonial, a ignorância, a fome, a pobreza, a doença e as fracas condições de vida que o país, como Nação africana enfrentava, contribuindo para o desenvolvimento social, pois o sonho era dos professores se tornarem artífices do Homem Novo para a sociedade revolucionária.

⁷⁹ Destaca-se a criação das Lei n° 4/83 de 23 de Março e a Lei 6/92, de 6 de Maio respectivamente; esta última foi antes dos Acordos Gerais de Paz – AGP [4 de Outubro de 1992], que veio a dinamizar com novas acções e decisões ao nível político – com FOCO na redução do analfabetismo no país.

⁸⁰ Destacamos o Modelo 6^a+1 ano de formação, 6^a/7^a+3, 7^a+2+1, até ao actual Modelo de 10^a+3 que se encontra em vigor mais em vias de extinção para atender as reais necessidades da qualidade de educação, sem no entanto, se evidenciar as modalidades de atendimento da inclusão no contexto da diversidade escolar. Este último incrementa novas abordagens as aulas extra curriculares e o prolongamento dos estágios.

É de realçar que com a conjuntura social de fraca qualificação profissional, a sociedade moçambicana recorreu a alguns arranjos de curto e médio prazos, de modo a se levar avante a política educativa. Isto é, o Sistema Nacional de Educação (SNE) no âmbito de novas realidades sociais, culturais e políticas iniciou uma nova organização da escola em condições difíceis e sem recursos, onde a população construía salas de aulas precárias, e os professores trabalhavam debaixo de árvores, cenário observado em algumas escolas até os dias de hoje.

Nessas salas e espaços, ressalva lembrar que existiam alunos com algum tipo de necessidade especial, mas que não existia uma forma de atendê-los como estratégias do Sistema. Entretanto, o novo SNE passou a responder apenas e, fundamentalmente, aos seguintes grandes objectivos traçados: *“a erradicação do analfabetismo; a introdução da escolaridade obrigatória; a formação de quadros para o desenvolvimento económico, social e de investigação científica, tecnológica e cultural”* Moçambique (Lei, 4/83 de 23 de Março).

Sustentando-me em Duarte et al (2015), é possível perceber que as políticas de formação de professores em Moçambique deve iniciar da base e que é necessário garantir a formação inicial, articulando-se com as componentes gerais, específicas e, particularmente psicopedagógica e didática, conciliando com as abordagens teóricas e práticas, num modelo orientado para a integração e inclusão e numa perspectiva de reflexão orientada à prática para a (re)construção social e de aprendizagem ao longo da vida.

A proposta tende a responder e a orientar-se para uma formação de professores para uma vertente de reflexão na prática para a (re)construção social ou para um modelo integrado, encontrando-se, deste modo, muitas vezes, o problema das limitações de investimento financeiro para dar respostas às transformações das políticas de educação nos diferentes níveis (macro, meso e micro)⁸¹.

Na perspectiva de Niquice (2002) e Dias (2002), a discussão sobre a formação de professores passa por conhecer as políticas educacionais, o processo e suas formas de actuação. Corroborando com Salinas Reginaldo (2012), exige que se compreenda o perfil do professor, a forma como se relaciona objectivamente com os demais intervenientes, assim como no uso de recursos e meios que garantam um AEE para os alunos com deficiência e com NEE na escola (as adaptações curriculares, a chamada comunicação alternativa, as tecnologias assistida, entre outros elementos).

A questão do perfil do professor exige nos dias de hoje uma nova forma de actuar enquanto educador. Simultaneamente, exige-se que seja dotado de atitudes, convicções e competências básicas (transversais) que atendam à formação integral dos alunos dos alunos com deficiência e com NEE no contexto escolar. Diante disso, torna-se necessário que o Ministério da Educação e do Desenvolvimento Humano - MINEDH promova, por um lado, permanentemente acções e eventos que visam mudar a forma de estar no processo de formação, treinando-os para melhorar o desempenho nas

⁸¹ Para Chicote & Agibo (2015) a questão dos investimentos tem sido um dos grandes entraves para responder cabalmente as reformas de qualquer que seja a política de educação; (...) correndo, o risco das restrições abrirem espaços para que sejam contratados como privilégio, certamente professores sem qualificações para acomodar a precária remuneração.

salas de aulas e, por outro, que os envolva em Programas de Desenvolvimento Profissional Contínuo (PDPC) que forneçam estratégias de intervenção no contexto da inclusão escolar.

Ao se encontrar uma resposta satisfatória, evidentemente que estamos perante ao Atendimento Educacional Especializado no contexto da inclusão e da diversidade escolar, principalmente da qualidade de formação contínua. Portanto, num olhar positivista, podemos afirmar que professores bem formados e com o perfil de comprometimento com a formação do homem na construção social devem fazer parte do quadro do SNE, pois demonstram para além de dinamismo, a criatividade e atitudes proactivas – podendo assim, actuar com estratégias consideradas parte de soluções para o Sistema, independentemente das questões sociais, raça, sexo, etnia, cor da pele, etc; o mais importante é *“o respeito com a diferenças humanas”*.

No capítulo a seguir, apresento e discuto o posicionamento de Moçambique face às abordagens das políticas de Educação Inclusiva e Especial; as diferentes manifestações, desafios de acordo com a agenda da inclusão no contexto de diversidade escolar. Simultaneamente, reflecto sobre a operacionalização das políticas de inclusão escolar em detrimento dos discursos propostos com suporte das directrizes em três dimensões político-pedagógicas. Assim, consciente dos esforços actuais, penso que as barreiras de inclusão escolar podem ser minimizadas, se não ultrapassadas, à partir do investimento, do compromisso nacional, assim como o engajamento dos intervenientes directos do processo, em busca de respostas e orientações curriculares que permitam o desenvolvimento das acções pedagógicas possíveis de trazer um outro alento e esperança para os alunos ditos especiais.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Com este *capítulo*, apresento as diferentes manifestações e os desafios relacionados à agenda da inclusão no contexto da diversidade escolar em Moçambique, evidenciada nas políticas de educação pública a partir das directrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE): uma proposta para a operacionalização, considerando os discursos e perspectivas nacionais e internacionais⁸².

Dada a complexidade da abordagem, partilho, igualmente, alguns esforços empreendidos pelo governo de Moçambique no campo da inclusão escolar, política e sócio-económica, numa visão que atende ao lema “*nada sobre nós, sem nós*”. Tal perspectiva remete à convicção de que todas as pessoas, independentemente das dimensões acima apresentadas, gozam de direitos iguais.

Consciente das barreiras existentes no país para atender de forma efectiva a questão da inclusão, particularmente no contexto escolar, observa-se diariamente o empenho dos professores, que actuam com base nas directrizes e orientações pedagógicas existentes, em articulação com o currículo nacional e a planificação de cada espaço escolar⁸³. Nesse sentido, ao apresentar os diferentes percursos e perspectivas da agenda da inclusão no país, procuro simultaneamente trazer, de forma estratégica e complementar, aspectos relacionados ao posicionamento político das Pessoas com Deficiência (PcD).

É importante recordar que o histórico da educação inclusiva em Moçambique está marcado por momentos que, em âmbito internacional, evidenciaram a preocupação com a inclusão escolar. Entre os marcos que contribuíram para que diversos governos, incluindo o moçambicano, assumissem uma postura mais responsável e comprometida com a implementação de práticas educativas voltadas para uma Educação para Todos e de qualidade, destacam-se: a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), promulgada em Moçambique em 25 de agosto de 2009; a Convenção sobre os Direitos da Criança (2004); a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997); a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002); a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Conferência Mundial sobre Necessidades em Educação Especial: Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática (1994); a Declaração sobre a Linha de Ação de Necessidades Educativas Especiais (1994); os Saberes e Práticas de Educação: recomendações para a construção de escolas inclusivas (2006); a Declaração Mundial sobre Educação

⁸² O autor propõe, a partir das directrizes da inclusão (ao nível das políticas, de gestão escolar e dos professores e a equipe de apoio), uma série de propostas e ou estratégias flexíveis e razoáveis com foco no contexto nacional.

⁸³ Destaco o exemplo do manual elaborado pelos especialistas moçambicanos com o apoio da (PNUD, 2015) onde trazem os conceitos da ‘*inclusão, género e diversidade*’ virados para as questões das diferenças, independentemente das condições físicas e sociais do indivíduo; postura que vão sendo construídos ao longo do tempo no contexto social e escolar.

para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990); a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (2001); o Relatório de Desenvolvimento – 1ª Cúpula Mundial pelas Crianças (1990); o Relatório de Desenvolvimento: Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993); o Relatório de Educação para Todos: Compromisso de Dakar (2000); a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995); a Carta do 3º Milênio – compromisso e adesão aos propósitos da educação (Nova Iorque, 2000); o Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (Dakar, 1996).

Moçambique é signatário destes instrumentos, complementados por documentos e relatórios nacionais que impulsionam a implementação das convenções, como o Plano Nacional para a Deficiência (PNAD I, 2006-2010; PNAD II, 2012-2019) e a Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (2020-2029), entre outros.

Nessa senda, percebe-se que os desafios enfrentados pelos países consignatários da implementação das políticas de inclusão exigem a redefinição de estratégias que atendam aos princípios e às recomendações-chave das convenções e declarações. Particularmente, a de Jomtien (UNESCO, 1990) e a de Salamanca (UNESCO, 1994) abordam de forma objectiva aspectos da inclusão e seus benefícios, ao afirmarem que “a escolarização inclusiva é o meio mais eficaz para se formar solidariedade entre crianças com necessidades especiais”.

Portanto, usando as palavras de Fávero (2007: 23), podemos concluir que:

[...] a inclusão pedagógica é um acto democrático, de cidadania porque atinge a todos e mais, provoca uma urgência na modificação de nós mesmos para a aceitação da pessoa com necessidades especiais não como ser limitado, mas produtivo, admitindo sua capacidade intelectual e incitando-nos a trazê-lo ao convívio social”.

Isso evidencia que as políticas de Educação Inclusiva e Especial, não devem ser meramente prescritas. Quando deixam em aberto aos sistemas a tomada de decisões mais profundas, acabam por comprometer a sua efectivação (Reginaldo, 2011). Tal comprometimento promove constantemente adendas às políticas propostas. Daí a necessidade de um diálogo aberto, crítico e construtivo, que não comprometa os avanços e princípios já conquistados no âmbito das estratégias e práticas de inclusão escolar.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) consagra diversos direitos às PcD, incluindo os alunos vulneráveis no contexto escolar. Diante disso, o grupo dos líderes passaram a defender de forma incisiva os direitos plasmados, no sentido de que estes aprendam em Ambientes Escolares Menos Restritivos Possíveis (AEMRP), criticando a abordagem desenvolvida por instituições ou centros denominados “especiais”.

Esse paradoxo pedagógico tem promovido, de forma permanente, debates abertos sobre a educação inclusiva, questionando os espaços adequados, as estratégias de atendimento, o currículo e os desafios na perspectiva da aprendizagem.

Como resposta a essas questões, Silva (2000), Prieto (2005), Fávero (2007), Correia (2008-2009), Chambal (2012), Mantoan (2015), Orrú (2017), Salinas Reginaldo (2017), Martins & Ferreira

(2017) apelam para uma maior atenção ao papel e à responsabilidade dos agentes políticos, bem como dos implementadores dos currículos no contexto escolar. Defendem que a gestão escolar inclusiva deve ser concebida não apenas como o conjunto de conteúdos a ensinar, mas como uma prática que reconheça e valorize os alunos com Necessidades Adicionais de Aprendizagem (NAA).

As abordagens seguintes demonstram como o fenómeno da inclusão escolar se tornou uma prioridade nas políticas educativas, bem como o impacto das diferentes formas de intervenção em contextos diversos. Esse processo está associado à actuação de organismos e fóruns nacionais e internacionais que buscam construir uma plataforma comum para o atendimento seguro e qualitativo às crianças a partir de decisões das estratégias flexíveis.

Contudo, ao se destacar como relevante, não significa que outros pontos da agenda educacional necessitem ser isolados ou segregados. Pelo contrário, devem ser integrados, compondo parte essencial das políticas de educação nos países signatários, que enfrentam os desafios da inclusão escolar.

2.1. A Inclusão na Escola: impactos dos acordos e convenções internacionais

A importância de compreender a educação como um Direito Humano e um Bem Público reside no facto de que ela possibilita o exercício de outros direitos fundamentais, evitando a exclusão social. Esse direito se concretiza na medida em que as pessoas, além de terem acesso à escola, podem desenvolver-se plenamente e integrar-se socialmente, garantindo uma aprendizagem contínua, permanente e de qualidade. Esse olhar, no contexto da Declaração da Diversidade da UNESCO (2002), procura promover de forma constante a inclusão e a igualdade em diferentes contextos.

As noções de inclusão impulsionaram movimentos relacionados à deficiência em nível global, cujas acções inicialmente revelavam uma visão de exclusão e oportunidades diferenciadas para grupos específicos. Os grupos desfavorecidos, na prática, eram excluídos da participação na formulação e implementação de políticas sociais. Como posicionamento correctivo, tais movimentos passaram a defender uma abordagem que incorpora as perspectivas da deficiência e dos DH nos programas de promoção da cidadania, visando o empoderamento e a inclusão diante dos desafios enfrentados pelas sociedades. Essa ideia enquadra-se nos pilares abordados nos 50 artigos da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das PcD (CNPDC, 2006).

Vale destacar que, antes da ratificação da CNPDC (2006), Moçambique já havia implementado medidas pioneiras voltadas à promoção da inclusão das PcD, sustentadas pela Constituição da República (CR, 2004), que prevê a integração sócio-educacional e económica. Nos anos subsequentes, foram implementados outros compromissos para atender às demandas da inclusão, com políticas que promovem a participação e inserção na vida em sociedade. Entre eles, destacam-se o Plano Nacional para a Deficiência (PNAD I, 2002-2010; PNAD II, 2012-2019).

Nesse âmbito, com os planos acima mencionados e em busca de respostas mais inovadoras para a participação e igualdade, o governo reforçou sua determinação frente aos compromissos assumidos na Cimeira de Londres, em junho de 2018, reafirmando sua adesão à Convenção das

Nações Unidas sobre os Direitos das PcD. Essa Cimeira, pela natureza de sua campanha de fortalecimento das questões de inclusão, adoptou uma série de medidas orientadas para mudanças estruturais e políticas, visando consolidar práticas inclusivas.

Ao nível dos esforços globais, particularmente no contexto africano, as campanhas de advocacia e de promoção da inclusão sucedem a uma série de intervenções que passaram a ser reconhecidas em prol da constatação de que milhões de pessoas vivem com deficiência, sendo ainda alvo de abusos, estigma e discriminação na sociedade⁸⁴. O relatório alerta para a necessidade de correcções urgentes, mediante uma intervenção mais responsável e consistente, uma vez que muitas agendas são marginalizadas na implementação.

Ao exigir maior responsabilização na intervenção, acredita-se que as organizações que actuam em prol da inclusão podem aprimorar sua articulação, sobretudo na promoção e participação em acções, desde que se fortaleçam os dispositivos legais e normativos que orientam a inclusão em diferentes frentes. No entanto, observa-se que os instrumentos utilizados como resposta às políticas de inclusão reflectem documentos internacionais que, muitas vezes, não correspondem plenamente aos contextos específicos dos diversos países, dificultando o avanço efectivo dos direitos das PcD. Nesse sentido, a WFD – Moçambique (2019) recomenda que as organizações promovam debates neste campo, ampliando o conhecimento acerca da dimensão e dos desafios enfrentados.

Em Moçambique, em particular, falar de inclusão escolar é abordar um processo ainda recente no campo das políticas sociais e educativas. É, simultaneamente, discutir a diversidade como fenómeno que responde pelas diferenças na dimensão social do indivíduo. O posicionamento do país resulta da adesão a protocolos internacionais que se destacam em prol das políticas de inclusão escolar, ainda em fase de consolidação no que se refere às estratégias de implementação de um currículo inclusivo. Nisso, a implementação, paulatinamente, tende a conquistar espaço nos debates sobre a abordagem, sobretudo ao considerar as premissas, perspectivas e desafios educacionais de buscar um modelo que atenda à realidade do contexto das escolas. Esse processo tem dado lugar a uma discussão cada vez mais aberta, crítica e de carácter político, académico e social. Por exemplo, desde a década de 1980, as indagações apresentadas tinham como finalidade responder a articulação entre as perspectivas políticas educativas, currículo escolar e as práticas com foco no atendimento eficaz à inclusão, à igualdade e às relações de género. Este exercício tem se mostrado favorável à cidadania, na medida em que desperta o interesse para novas indagações, face às percepções das práticas e estratégias utilizadas no atendimento de alunos.

Assim, a reflexão é com intuito de problematizar alguns pressupostos que se assentam nos documentos legais, programas escolares e outros instrumentos de suporte pedagógico os quais lidamos no dia-a-dia sobre a inclusão como Direito. Porém, observamos que a Constituição da República de

⁸⁴ A pesquisa promovida pela WFD Moçambique, financiada pelo Governo do Reino Unido, Setembro de 2019, mostra que, no cruzamento das categorias sociais (género, raça, religião, idade, identidades étnicas “*embora nos países pobres as PcD tenham níveis de pobreza diferentes, elas estão, em maior desvantagem no que diz respeito ao acesso à educação, cuidados básicos de saúde e à participação em actividades da comunidade*”.

Moçambique de 2004⁸⁵ defende sobre os direitos, deveres e liberdades fundamentais, destacando no Cap. I, Art. 35 [Princípio da Universalidade e Igualdade] que,

[...] todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, profissão ou opção política (Moçambique, 2004: 546).

O mesmo documento, no Art. 36, destaca sobre os princípios da igualdade⁸⁶ que [...] “o homem e a mulher são iguais perante a Lei em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural” (Moçambique, 2004: 546).

Complementa no Art. 37, sobre os portadores de deficiência, que

[...] todos os cidadãos gozam plenamente dos direitos consignados na Constituição e estão sujeitos aos mesmos deveres com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais, em razão da condição, se encontrem incapacitados (Moçambique, 2004: 546).

Diante disso, podemos perceber que a Constituição de Moçambique (2004) destaca que todos os cidadãos têm o dever de respeitar à ordem constitucional assim como os actos contrários ao estabelecidos na mesma são sujeitos à sanção nos termos da Lei⁸⁷.

Com o discurso constitucional acima, percebe-se o quanto é desafiador pensar em alcançar uma Educação para Todos e de qualidade, como defendida nas Convenções, refletindo tanto os desafios quanto as conquistas de manter uma política educacional que agrega e valoriza a todos. Ao reflectir sobre os direitos, as perspectivas, os desafios, o estágio actual e os impactos das decisões resultantes dos instrumentos internacionais anteriormente referenciados, observa-se que Moçambique passou a priorizar determinados indicadores definidos na Lei nº 6/92, de 6 de Maio de 1992⁸⁸, e nos programas de ensino. *Um exemplo* é o mais recente Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, MINED, 2004), que, entre várias prioridades, destacou a formação de professores da escola comum e a adopção de estratégias curriculares flexíveis no contexto da implementação das políticas educativas em diferentes domínios, incluindo a inclusão escolar, a igualdade e as relações de género⁸⁹.

Esse destaque, não apresenta de forma clara as práticas e mecanismos de implementação das acções, sobretudo no que se refere à Abordagem Inclusiva à Aprendizagem (AIA). Certamente, o quadro abaixo contribuirá para clarificar os argumentos relacionados à associação entre inclusão,

⁸⁵ Moçambique é um Estado independente soberano, democrático e de justiça social - Art. 1 da Constituição da República (Moçambique, 2004); localiza-se no sudoeste do continente africano; banhado pelo Oceano Indico; distribuídos em 11 Províncias – com a capital Maputo; segundo o INE [Moçambique, 2017], estimam uma população de 28.861.863. Deste número, 15.061.006 são mulheres; 13.800.857 homens.

⁸⁶ Os Estados membros reconhecem que todas as pessoas são iguais perante a lei e têm o direito, sem qualquer discriminação, a igual protecção e benefício concedido pela lei, artigo 12 – reconhecimento igual perante a lei).

⁸⁷ Constituição da República (2004), Artigo 38 – preceitua o dever de se respeitar a Constituição.

⁸⁸ A Lei surge com o propósito de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei nº4/83, de 23 de Março as actuais condições sociais e económicas do país tanto no ponto de vista pedagógico, como administrativo. Ao abrigo do disposto no nº 1 do artigo 135 da Constituição, a Assembleia da República determina uma nova abordagem virada aos princípios e objectivos (gerais e pedagógicos), as modalidades e níveis, ano de ingresso, a formação dos professores, entre outros indicadores chaves que respondem a dinâmica da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

⁸⁹ Para o SNE de Moçambique, a abordagem sobre igualdade e a relação do género não se pode dissociar dos debates relacionados com as políticas de inclusão escolar.

igualdade e relações de género nos diálogos discursivos e nos espaços escolares, transversalizando, assim, as práxis educativas.

Quadro 1. Acordos Regionais e Internacionais Ratificados por Moçambique

Natureza da Declaração	Finalidade para os países que ratificaram ⁹⁰	Ano de ratificação
A Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW, siglas em inglês)	[...] Garantir a revisão da legislação discriminatória vigente e a aprovar novas leis que permitam eliminar discriminações.	1993
Declaração de Beijing	[...] Estabelecer marcos programáticos para implementação de novas acções de inclusão para a melhoria da qualidade do ensino assim como o estatuto da mulher	1995
Declaração de Género e Desenvolvimento da SADC	[...] Garantir a revisão das leis discriminatórias de forma a eliminar os factores que limitam o acesso aos recursos e espaços de tomada de decisão.	1997
Protocolo Opcional da Carta Africana sobre dos DH das Pessoas com Deficiência, incluindo os Direitos das Mulheres	[...] Reforçar medidas a protecção de Pessoas com Deficiência - PcD, principalmente das mulheres.	2005
Declaração Solene da Igualdade de Género em África	[...] Estabelecimento de metas para inclusão escolar e a equidade de género	1994
Protocolo da SADC sobre Género e Desenvolvimento	[...] Estabelecimento de metas para o alcance da inclusão e equidade de género.	2008

Fonte: MGCAS⁹¹ (2016) - Adaptado autor da pesquisa

Outros marcos foram de grande importância para a definição e implementação das políticas de Educação Inclusiva. Contudo, observam-se limitações de natureza financeira e técnica que, por sua vez, comprometem a efectiva operacionalização das políticas no nível da prática. Destacam-se:

Quadro 2. Mapeamento dos marcos em prol da Educação Inclusiva

Mapeamento dos marcos em prol da Educação Inclusiva	Ano
Declaração Universal dos Direitos do Homem	ONU, 1948
Convenção da UNESCO relativa à Luta contra a Discriminação em Educação	ONU, 1960
Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial	ONU, 1965
Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos Sociais e Culturais	ONU, 1966
Convenção Contra a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres	ONU, 1979
Programa Mundial Sobre as Propostas de Desenvolvimento das Pessoas com Deficiência, Acção Nacional	ONU, 1982
Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien	UNESCO, 1990
Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência	ONU, 1993
Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais	UNESCO, 1994
Resolução 49/98 (Protocolo sobre Educação e Formação da SADC)	S/d

⁹⁰ É importante realçar que apesar de Moçambique assumir esses acordos (úteis para o País), no contexto das práticas, não encontramos instrumentos nem directrizes mais orientadores com o vista a atender a implementação das intenções políticas. Diante dessa limitação, o autor da pesquisa apela para seja traduzida em documentos internos com fundamentos que atendam ao contexto e as especificidades das NEE.

⁹¹ MGCAS – Ministério de Género, Criança e Acção Social, entidade/órgão Central do Estado que, de acordo com os princípios, objectivos, políticas e prioridades definidos pelo governo, dirige e coordena a execução das políticas no país [mais detalhes disponíveis em www.mgcas.gov.mz].

Declaração de Hamburgo Sobre Educação de Adultos (CONFITEA)	S/d
Avaliação de Salamanca Cinco Anos Depois Plano de Acção de Dakar Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (Sobre a Redução da Pobreza e o Desenvolvimento)	UNESCO, 2000
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências	UNESCO, 2006
Marco de Acção de Belém	UNESCO, 2009
Objectivos do Desenvolvimento Sustentável – 2030	PNUD, 2016
Declaração de Incheon	UNESCO, 2015
Estratégia de Educação Inclusiva para Alunos com Deficiência na África Austral (SAIES)	S/d
Relatório Global de Educação Inclusiva (UNESCO)	
Lei 4/83, Lei do SNE (Assembleia Popular de Moçambique)	1983
Lei 6/92 lei do SNE (Assembleia Popular de Moçambique)	1992
Resolução n° 8. Política Nacional de Educação (MINED)	1995
Resolução 20/99 (Aprova a Política da Pessoa Portadora de Deficiência)	1999
Plano Estratégico da Educação (MINED)	1998
Plano Estratégico da Educação e Cultura (MEC, 2006-2010/11)	2006
Plano de Acção da Área da Deficiência I (MMAS, 2006)	2006
Plano de Acção da Área da Deficiência II (MMAS, 2012)	2012
Plano Estratégico da Educação (MINED, 2012)	2012
Plano Estratégico da Educação (MINEDH, 2020-2029)	2020
Estratégia de Educação Inclusiva da UEM (2018 - 2022)	2018
Estratégia de Educação Inclusiva e da Criança com Deficiência (2020 - 2029)	2020
Lei 18/18 do SNE (Assembleia da República, 2018)	2018

Obs.: A finalidade dos Acordos é para atender e responder à implementação das políticas da Inclusão Escolar no Contexto da Diversidade, Género e Igualdade de Direitos. No entanto, parte dos tratados, foram domesticados através da revisão e aprovação de leis e políticas nacionais (internas) para eliminação de desigualdades. Todavia, nem todas recomendações reflectidas nos tratados internacionais foram traduzidas em instrumentos legais.

Os debates sobre as Políticas Educativas de Inclusão Escolar (PEIE) posicionam-se, em grande medida, nas questões práticas relacionadas ao direito dos alunos com NAA, considerando seu potencial e as suas (re)significações. Contudo, a falta de consenso em matéria de direito à inclusão, tanto no âmbito educacional quanto social, tende a favorecer que, ainda hoje, alunos em particular com NEE sejam tratados como inferiores e sem capacidade de aprendizagem.

Discutir os direitos de inclusão escolar é, ao mesmo tempo, abordar as propostas educativas, nas quais a responsabilidade recai também sobre a escola, enquanto instituição implementadora de estratégias do DUA e sua integração, da socialização de alunos com NEE e de Aprendizagem. Para Silva (2003), ao reflectir sobre as abordagens no contexto curricular, ainda que as decisões políticas constituam, nos dias actuais, orientações em nível macro, a escola permanece como o principal agente promotor da escolarização e dos direitos, numa sociedade cada vez mais inclusiva e comprometida com a busca da qualidade para todos.

Para a UNESCO (2007)⁹², o direito à educação significa necessariamente, reconhecer

[...] o direito à não discriminação como condição sine qua non para o exercício pleno do direito à educação e, os princípios básicos que orientam a educação são os mesmos para todos, independente de sua origem e condição.

⁹² Cf.: Costa (2003) evidencia-se nas discussões sobre a inclusão como uma modalidade de resposta aos postulados da UNESCO – na vertente dos Direitos Humanos, onde a questão da dignidade da criança deve ser atendido como um direito; [...] a educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade [...] assim a educação acaba por ser um elemento de coesão quando procura tomar em conta a diversidade dos grupos, evitando tornar-se um factor de exclusão social (UNESCO, 1996).

Nesse contexto, não podemos marginalizar as abordagens ligadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e aos Direitos, pois, ao percorrer os debates nesse campo, torna-se evidente que todos, enquanto seres humanos, devem ter seus direitos plenamente assegurados nas leis de cada nação. Isso chama a atenção para o facto de que a construção da educação inclusiva escolar carrega consigo diferentes dimensões⁹³.

No cenário mundial, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representou um marco fundamental nas mudanças de paradigmas da Educação Especial e das respectivas políticas de implementação no âmbito escolar. Diante disso, Moçambique, passou a implementar algumas acções de inclusão escolar, em particular nas redes públicas, o que culminou na (re)definição de estratégias pedagógicas e metodológicas voltadas para atender diferentes contextos. Foram também desenvolvidas acções específicas de aprimoramento no âmbito da diversidade escolar, com o objectivo de garantir a aprendizagem dos alunos, considerando suas diferenças.

Com base nesse pressuposto, o Sistema Nacional de Educação (SNE), criado em 1983 pela Lei nº 4/83, de 23 de Março, foi alvo de reformas educativas que culminaram na promulgação da Lei nº 6/92, de 6 de Maio, no desenho de um novo Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 1994) e no Plano Estratégico do Sector da Educação (1997-2001), além do Projecto de Escolas Inclusivas (PEI), em fase piloto, iniciado em 1998.

Dessa revisão, diversas acções foram (re)programadas e desenvolvidas para responder aos cenários actuais, apresentando linhas gerais que sustentam a nova abordagem da prática de inclusão escolar e curricular no país, bem como perspectivas em diferentes níveis de ensino. Essas acções incluem estratégias metodológicas para o atendimento de alunos com NEE, além de mecanismos voltados para o enfrentamento das desigualdades na escola.

Como resultado dos acordos internacionais e de outras iniciativas, o governo avançou com a criação dos Centros de Recursos para a Educação Inclusiva (CREI's)⁹⁴, instituídos pela Resolução nº 20/99, de 23 de Junho, do Conselho de Ministros. A partir dessa criação, observou-se uma ruptura de paradigma na percepção sobre a inclusão escolar. Contudo, o modelo de escolarização inicialmente proposto tinha como foco exclusivo o atendimento de alunos com NEE, prevendo que esses alunos deveriam evidenciar suas respostas de aprendizagem com o suporte de professores devidamente qualificados e treinados.

Essa perspectiva, de algum modo, distancia-se das percepções antagónicas, onde, segundo Orrú (2017), o aluno não é sujeito da auto-construção histórica e social, pois, ele - “o aluno” acaba por não se evidenciar como autor do processo de aprendizagem pelo facto do professor ser “ainda”, considerado a figura detentor de conhecimento.

⁹³ Cf. Rodriguez (2003).

⁹⁴ CREI's- as configurações e suas atribuições serão apresentadas na etapa a posterior. A (UNESCO, 2001) desafia aos países signatários a avançarem com propostas que garantem a aplicação de modelos educativos que promovam a inclusão escolar de todas as crianças sem qualquer tipo de discriminação e em qualquer espaço, seja normal ou especial – promovendo assim a educação inclusiva, garantindo o acesso e a permanência para o sucesso escolar dos alunos.

Essa ideia é contrariada com a Declaração Salamanca (UNESCO, 1994) e de Dakar (2000) ao definir que toda a criança tem o direito fundamental - à educação, quer no sistema comum quer no contexto/ensino especial, e ao mesmo tempo deve ser atendido em função das especificidades, interesses e das necessidades de aprendizagem (sempre que necessário), considerando, assim, a diversidade como o indicador que proporciona a transformação das diferenças⁹⁵.

Contudo, dadas as contrariedades das abordagens na visão das Declarações anteriormente referenciadas, percebe-se que as transformações passaram por desafios no contexto da implementação das acções. Na base disso, no ponto que se segue, apresento a visão e as estratégias usadas pelo governo de Moçambique para atender aos Acordos e Convenções Internacionais.

2.2. A Inclusão em Moçambique: visão e desafios de operacionalização

Em busca de repostas para atender aos desafios propostos pelas Declarações e Convenções Internacionais, o governo de Moçambique passou a implementar políticas e acções de inclusão nas escolas públicas, assim como a definição de estratégias pedagógicas-concretas capazes de atender cada contexto. Para o efeito, foram desenvolvidas acções específicas para garantirem que a aprendizagem dos alunos atendessem à diversidade e às especificidades dos alunos.

Os discursos das Políticas Educacionais no contexto inclusivo em Moçambique passaram a ser visíveis e a evidenciar-se nos Planos Estratégico de Educação (PEE), definidos nos períodos entre 1997-2001, no qual o Estado moçambicano adoptou o lema “*Combater a Exclusão, Renovar a Escola*”. Este plano, mesmo estando a égide do movimento global de defesa e promoção da “Educação para Todos”, internamente, foi concebido também como uma das medidas correctivas para atacar de forma objectiva os vários problemas educacionais causados no país pela guerra dos anos de 1976 à 1992. Os problemas culminaram com a necessidade de escolarizar às crianças órfãs e vulneráveis, deficientes e mentalmente traumatizadas pelo conflito e a extrema pobreza.

Ao iniciarmos a reflexão, proponho apresentar, antes, a periodização e as políticas do ensino para os alunos com deficiências na escola. Portanto, em 1975, existiam 4 Escolas Especiais de carácter privadas/particular, sendo duas na *Cidade de Maputo* (capital do país, localizada na região sul do país); elas, eram orientadas, de forma particular para o atendimento das Deficiência Auditiva e Mental; duas na *Província de Sofala* - localizada na região centro do país, onde, garantia o atendimento das Deficiências Auditiva (DA) - no Instituto Nacional dos Deficientes Visuais – INDV; e uma na Província e Cidade de Nampula - localizada na região norte, atendia a Deficiência Mental⁹⁶ que posteriormente, foram convertidas para o Estado no âmbito da política de nacionalização. Outrora,

⁹⁵ No país temos o exemplo da Save The Children, uma Organização não-governamental que actua em diferentes projectos de carácter social, avançou com algumas críticas com a implementação ou criação dos CREI's, sustentando-se da postura segregacionistas, onde, o SNE estaria a promover e desenvolver culturas e identidades discriminatórias, privando as PcD de conviverem ou serem educadas em ambientes naturais, próximo das suas famílias e comunidades; (...) convivendo em ambientes restritos e com outras PcD de diferentes tipos, tornaria os alunos mais indefesos e vulneráveis no ambiente escolar especial. Esse posicionamento é corroborado por (Mantoan & Prieto, 2006: 36) ao afirmarem que as decisões, são por vezes para acomodar as exigências legais sem que isso, necessariamente, signifique reconhecimento da sua igualdade de direitos.

⁹⁶ O termo Deficiência Mental - DM, será substituído pelo DI que significa Deficiência Intelectual. Terminologia usada nas literaturas da Organização Mundial de Saúde – OMS.

estas instituições apresentavam uma tripla subordinação, nomeadamente: a Saúde (assistência médica), Acção Social (apoio social) e a Educação Professores, Programas de Estudo e o apoio direto às escolas)⁹⁷.

Numa perspectiva comparativa, os dados estatísticos do MINED (1998) indicam que, entre 1975 e 1990, o número de crianças com NEE nas escolas referenciadas variava entre 20 e 50 alunos, com um rácio professor-aluno de 3 a 7, no contexto das escolas regulares. Já no período de 1991 a 2006, estavam matriculados, ao nível das escolas regulares do país, cerca de 32.100 alunos com NEE. Deste total, aproximadamente 500 necessitavam de suporte pedagógico diferenciado mais técnico e especializado (idem).

O Plano de Orientação Estratégica para a Educação Inclusiva e o Desenvolvimento de Crianças com Deficiência (POEEIDCD, Moçambique, 2017) aponta que a grande maioria das crianças com acesso à escola encontra-se nas Escolas Primárias e Secundárias Públicas. Em 2017, estas receberam um total de 78.614 crianças com deficiência, representando 1,25% da população escolar.

O referido Plano também evidencia que a prevalência de PcD nunca será inferior a 3% e pode facilmente ultrapassar os 5%. Assim, conclui-se que o número de crianças com deficiência matriculadas ainda é baixo, havendo pelo menos metade dessas crianças fora da escola.

As percentagens apresentadas apontam para uma diminuição em 2017 em relação a 2016, quando havia 87.820 alunos com deficiência matriculados nas escolas (POEEIDCD, Moçambique, 2017)⁹⁸. Essa redução verificou-se em todo o país, sendo atribuída, como factor-chave, ao abandono escolar motivado por condições sociais adversas e pela discriminação (Moçambique, 2017).

Em relação às escolas, o documento indica que as respostas educativas disponíveis para crianças e jovens com deficiência, ao nível do Ensino Primário (EP) e do Ensino Secundário Geral (ESG), são actualmente de quatro tipos:

- a) *EP e ESG (inclusivas públicas) que respondem a mais de 80 mil crianças e jovens deficientes;*
- b) *Escolas Especiais – EE, que acolhem um número inferior a 250 alunos;*
- c) *Centros de Recursos de Educação Inclusiva – CREI, que recebem não menos que 300 crianças; e*
- d) *Escolas e Instituições Privadas – EIP, sobre as quais não foi possível recolher dados, mas que respondem às famílias com mais recursos (Moçambique, p. 14).*

O entendimento das Políticas de Escolas Inclusivas (1998), tanto no Ensino Regular quanto no Ensino Especial, é analisado numa perspectiva de busca pelo aumento da participação escolar de todas as crianças com NEE. Para isso, implica, numa primeira instância, a reestruturação das políticas e das práticas pedagógicas, de modo que as escolas e os intervenientes possam atender às estratégias voltadas para a diversidade e a heterogeneidade.

⁹⁷ MINED (1998).

⁹⁸ Consta-me que se trata de um instrumento intitulado relatório 2 (DRAFT) – análise de dados para uma educação inclusiva baseada em evidências em Moçambique, ainda não oficial como documento. Esta disponível desde os finais do ano de 2017. Este Relatório, ainda não é do conhecimento oficial das escolas, em particular os CREI's. Assim, acreditamos ser uma iniciativa a louvar por parte do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano - MINEDH dada a escassez de instrumentos com a mesma intenção no país.

Numa segunda instância, significa respeitar os princípios básicos da Educação Inclusiva, dentre os quais:

- o reconhecimento de que todas as crianças podem aprender em espaços diferenciados, independentemente da sua condição física ou mental;
- a garantia de que as estratégias políticas respondam às necessidades e expectativas de aprendizagem, sobretudo daquelas que necessitam de maior suporte educativo;
- a articulação entre escola e comunidade (pais e parceiros), em busca da justiça social.

O governo de Moçambique, reconhecendo os fundamentos e princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), desde 1998 procurou, dentro das suas possibilidades financeiras e estratégicas, assegurar a implementação de uma política de Educação Especial.

Essa iniciativa, situada no movimento global de defesa e promoção da Educação para Todos, foi concebida internamente também como medida correctiva para enfrentar os dilemas educacionais resultantes da guerra civil de 16 anos (1976-1992). Tal contexto gerou a necessidade de escolarizar crianças órfãs e desfavorecidas, muitas delas com deficiências ou traumatizadas pelo conflito e pela extrema pobreza.

Nos finais da década de 1990, a preocupação do Estado era reduzir as altas taxas de reprovação e desistência, bem como assegurar a inclusão efectiva de alunos com deficiência nas escolas regulares (MINED, 1996). Nesse sentido, o Estado moçambicano estabeleceu como meta prioritária a melhoria da qualidade do ensino, por meio de um plano de acção voltado para a construção de infraestruturas, formação de professores e inclusão, no sistema regular de ensino, de todas as crianças e jovens, incluindo aqueles com deficiências e demais limitações associadas.

De forma complementar e como estratégia para enfrentar o desafio da diversidade escolar, foi aprovada legislação específica, nomeadamente a Resolução nº 20/99, de 23 de Junho, do Conselho de Ministros. O POEEIDCD (Moçambique, 2017) sublinha, entre vários aspectos, a relevância dessa medida para consolidar o compromisso nacional com a inclusão.

A Resolução nº 20/99, de 23 de Junho, do Conselho de Ministros (República de Moçambique, 1999), obriga o Estado e o Governo a empenharem-se e posicionarem-se na adopção de medidas, paralelamente à “integração”, que contribuam para elevar o clima de paz, harmonia e justiça social. Reconhece-se, assim, que o cidadão com deficiência, dadas as suas singularidades, encontrava-se em desvantagem em relação aos demais concidadãos⁹⁹. A alternativa utilizada pelo Sistema Nacional de Educação (SNE) foi recorrer à estratégia da “integração”¹⁰⁰, entendida como um mecanismo de inserção gradual de alunos com deficiência nas escolas regulares, com o objectivo de reduzir

⁹⁹ A Resolução nº 20/99, de 23 de Junho, avança com as abordagens sobre as pessoas portadoras de deficiências que é esclarecida como aquela que, em razão de anomalia, congénita ou adquirida, de natureza anatómica, fisiológica, sensorial ou mental, esteja em situação de desvantagem ou impossibilitada, por barreiras físicas e/ou sociais, de desenvolver normalmente uma actividades. O termo “deficiência” é conceituado como sendo “qualquer redução ou perda de capacidade normal para um ser humano resultante de um impedimento” (idem).

¹⁰⁰ Mantoan & Prieto (2006: 38) propõem três dimensões para garantir a efectivação contínua da integração escolar: a *física*, a *funcional* e *social* que atuam de forma articulada.

desigualdades e promover oportunidades de aprendizagem em ambientes menos restritivos, sendo, entendida como

[...] conjunto de medidas conducentes a estabelecer, conservar e desenvolver no indivíduo com a deficiência, na sua família e na comunidade o equilíbrio e harmonia, nas relações afectivas e sociais (ibidem, p. 3).

Considero essa postura viável e significativa, uma vez que a inclusão e a integração escolar eram interpretadas de forma similar no contexto das práticas educativas¹⁰¹. Nesse sentido, o Plano Estratégico da Educação (PEE, MINED, 2006-2011) foi assumido pelo Estado moçambicano como um documento importante para orientar políticas e estratégias de educação inclusiva, contando com o suporte de adendas de carácter nacional e internacional.

Entretanto, nesses instrumentos orientadores, a abordagem sobre a inclusão escolar aparece de forma tímida. Não foram definidas estratégias metodológicas claras, a possibilidade das adaptações razoáveis, nem estabelecido um plano de monitoria permanente das acções pedagógicas, tanto para as escolas regulares quanto para as especiais (como os CREI's). Ainda que o referido plano proponha diferentes fundamentos, não apresenta mecanismos explícitos de garantia da implementação, sobretudo no que diz respeito ao direito das crianças à educação básica, incluindo aquelas com deficiência.

Diante disso, para garantir o atendimento da demanda do sistema educativo, a estratégia do Ministério, a partir do final da década de 1990, passou a basear-se no princípio da inclusão escolar, com o propósito de assegurar apoio e atendimento especializado às crianças, jovens e adultos com NEE.

Como se pode depreender, os Planos Estratégicos da Educação (MEC, 1997-2001; 2006-2011; 2011-2016), bem como a Resolução nº 20/99, de 23 de Junho (RM, 1999), demonstram, em termos teóricos, uma crescente preocupação do Estado com a política de inclusão escolar. Essa política, além de responder aos desafios educacionais decorrentes da guerra, passou também a incorporar recomendações da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como a viabilização da actual intenção observada nos documentos oficiais acima referidos. A partir de 1998, o Estado introduziu o Projeto Escolas Inclusivas, vigente até os dias de hoje.

O Governo, como forma de enfrentar os desafios da inclusão escolar, avançou com algumas acções prioritárias¹⁰², direccionadas tanto a gestores quanto aos alunos com NEE matriculados nas escolas regulares e nos CREI's. Entre essas acções destacam-se:

1. a formação dos órgãos centrais, outrora Ministério da Educação e Cultura (MEC);

¹⁰¹ Na perspectiva de Mantoan (2015: 24), a “*integração*” e a “*inclusão*” escolar é a prova de tendências que reforçam a vigência do paradigma tradicional dos serviços educacionais. Pois, o debate sobre os termos cria, sempre, polémicas gerando conflitos entre os fundamentos das políticas educacionais e as respetivas práticas pedagógicas.

¹⁰² Não conseguimos obter dados quantitativos que reflectem os números das acções desenvolvidas pelo Ministério de Educação de Moçambique, algumas com suporte dos parceiros nacionais e internacionais desde o período da implementação das políticas de inclusão escolar até o presente. Mais, podemos enaltecer os esforços empreendidos como medidas para uma actuação pedagógica preventiva e ao mesmo tempo significativas no contexto da inclusão escolar. Cabendo, no entanto, o grupo-alvo das acções de capacitação continua (na sua maioria) potencializar e replicar no seu contexto de trabalho na base de princípio de responsabilidade e engajamento com a profissão.

2. a capacitação de professores e técnicos das então Direcções Provinciais de Educação (DPEC) e dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT);
3. a formação de directores escolares;
4. programas de capacitação voltados às escolas, com ênfase nas estratégias de inclusão e metodologias pedagógicas.

Num outro momento, concretamente no início da década de 2000, as acções foram direccionadas aos coordenadores das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP's), com foco em técnicas e modalidades de identificação, intervenção, elaboração de planos inclusivos e mecanismos de avaliação de alunos com NEE, de modo a garantir apoio aos professores no processo de ensino-aprendizagem. Nesse âmbito, destacam-se a introdução da Língua de Sinais Moçambicanas (LSM) e do Sistema Braille.

Ao nível exclusivo dos CREI's (Nampula, Tete e Gaza), foram desenvolvidas acções de capacitação para professores e dirigentes escolares, visando a adaptação dos conteúdos do 1º Ciclo, nas disciplinas de Português e Matemática, para alunos com NEE auditiva, visual e intelectual. Além disso, foram integrados conteúdos específicos nos novos modelos de formação de professores, assegurando a integração socioeducativa e o suporte complementar. Também se promoveu a capacitação em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com destaque para o uso de computadores adaptados destinados a alunos com deficiência visual (República de Moçambique, 2017).

No ano de 2010, como forma de definir acções complementares, foi realizado um retiro que trouxe diagnósticos e evidências de que ainda havia muito por fazer, sobretudo na implementação das políticas de educação inclusiva com foco nas práticas. Esse diagnóstico alertou, por um lado, para a necessidade de melhoria da legislação, com mais instrumentos legais e metodológicos que atendam às especificidades das NEE; políticas de educação inclusiva mais orientadas e realistas; e criação de condições técnicas e materiais para os centros/escolas e respectivos professores. Por outro lado, permitiu que o MINEDH e seus parceiros redefiniram estratégias de inclusão, elaborando propostas mais próximas da realidade contextual do país.

Como passo qualitativo para a continuidade do processo de inclusão nos CREI's, em 2012 foram alocados recursos destinados à superação de algumas barreiras, destacando-se: pautas, punções, bengalas, máquinas Braille, audímetros, computadores adaptados (com respectivas impressoras), entre outros. Essa iniciativa proporcionou visível motivação e favoreceu a permanência de professores e alunos no espaço escolar.

Em seguida, apresento a proposta de diretrizes para garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No contexto nacional, trata-se de um desafio que busca responder às Convenções e Acordos Internacionais, bem como ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Nesse sentido, recorro à ideia de inspirar-se nos desafios para promover práticas diferenciadas e que impactam positiva e significativamente no aprendizado dos alunos com Necessidades Adicionais de

Aprendizagem, por meio de soluções adequadas e flexíveis que respondam às questões de acesso, singularidade e permanência desses alunos no espaço escolar.

2.3. Directrizes para o Atendimento Educacional Especializado: proposta para o contexto da diversidade moçambicana

A escola precisa de ter profissionais capacitados e qualificados para promover a inclusão com segurança.
Autor, 2020.

Nos últimos anos, os debates no campo da inclusão têm-se intensificado, na busca de respostas ajustadas a cada contexto. A aprovação de instrumentos legais nesta área, numa perspectiva ampla, contribui para ampliar e fortalecer os debates, promover práticas e construir legados que assegurem que a política de educação inclusiva em Moçambique esteja alinhada às necessidades dos alunos. Nesse sentido, é fundamental que diferentes actores da sociedade construam narrativas a partir do diálogo colectivo com a comunidade, de modo que as políticas se consolidem e respondam aos anseios da escola.

A perspectiva do estudo é para mostrar que a inclusão escolar não acontece só na fase de matrícula. Todo o acolhimento exige qualificação e a capacidade para promover a aprendizagem no contexto escolar. A proposta da directriz tem como premissa a compreensão das necessidades singulares da criança no contexto escolar, uma vez que, todos merecem respeito e aprender em um ambiente seguro. Essa visão, nos desafia a repensar nas possibilidades de adaptação do ambiente para que todos os alunos, independentemente da sua condição. Na sequência, os pais e cuidadores são exigidos a participar e intervirem no processo.

Para assegurar uma participação inclusiva e segura, torna-se imprescindível a presença e a participação de uma equipe treinada e devidamente qualificada, composta pelos chamados Assistentes de Sala ou Profissionais de Apoio, em todos os subsistemas de ensino. Portanto, garantir a dimensão participativa destes profissionais exige que se assegure a adequação ao contexto, permitindo que a implementação da política de inclusão produza resultados concretos.

A experiência na qualidade de professor e formador em matéria de EI e diversidade, incluindo a Intervenção Multidisciplinar (IMD) em contextos de clínica-escola, suscita diversas preocupações, que passam pela busca de respostas orientadas para a construção de espaços de diálogo, de acolhimento e de escuta, como ponto de partida para diagnosticar o aluno e o seu contexto. A partir desses diagnósticos, torna-se essencial envolver a rede de apoio, identificando novos caminhos para que as escolas, enquanto territórios de inclusão, tenham a capacidade implementar a prática inclusiva com segurança.

Deste modo, propõe-se uma série de orientações político-pedagógicas, concebidas como instrumentos capazes de inspirar e apoiar a implementação prática da inclusão no contexto escolar¹⁰³.

¹⁰³ A redação das directrizes inspiram-se nos debates contínuos e nos consensos alcançados ao nível das nações emergentes, como Brasil, Portugal e Espanha, na adopção de abordagens de educação de qualidade, tomando como referência as Políticas de Educação Inclusiva com enfoque na Especial

Cumprir destacar a necessidade de compreender esta proposta como um processo de análise destinado a colmatar as barreiras de aprendizagem, responder pontualmente às necessidades singulares dos alunos e superar a fragilidade de recursos de apoio e sua operacionalização. Nesse quadro, o Plano Individual de Educação (PIE), como instrumento complementar do Plano de Aula e da operacionalização curricular e pedagógica, deve assumir um papel crucial na promoção das práticas inclusivas.

As directrizes descritas abaixo, não podem ser consideradas inflexíveis, uma vez que as reflexões em sobre o AEE e o PIE no contexto escolar exigem consensos para uma materialização segura. As mesmas, surgem como uma proposta a ser enquadrada nas bases de uma Política Nacional de Educação Inclusiva - PNEI e sobre a Rede Nacional de Educação Inclusiva – RENEI para a garantia do padrão de qualidade da intervenção e do ensino, onde, deverá ser expressa a partir do conjunto de apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem. Neste marco, destacamos as seguintes directrizes:

Categoria A: Foco na perspectiva política	
1.	Padronização da Política de Educação Inclusiva (PEI) para responder às necessidades singulares de cada aluno (atípico e típico) a partir do conjunto de apoios necessários, ao acesso, ao acolhimento à permanência, à participação e à aprendizagem activa;
2.	Proporcionar uma perspectiva inclusiva de maneira transversal, seguindo etapas de intervenção envolvendo profissionais capazes de garantir o apoio à aprendizagem;
3.	Os instrumentos propostos de apoio a aprendizagem, devem considerar as singularidades dos níveis do aluno, etapas de desenvolvimento e modalidades educacionais;
4.	Criação der Salas de Recursos e Aprendizagem - SRA para ofertar suporte, recursos e serviços educacionais diferenciados para que complementem o processo de aprendizagem;
5.	Perspectiva um guião que apresente as características do contexto devendo, serem tomadas em consideração como forma de aprimorar o suporte (o exemplo sociocultural, étnico-linguísticos);
6.	A partir do guião, a complementaridade da inclusão, deve observar critérios da planificação segura, focado nas finalidades, na estrutura e a organização de cada nível, etapa ou modalidade de ensino, as directrizes curriculares;
7.	A distribuição das cargas horários deve tomar em consideração as actividades extras, como é o caso do suporte à aprendizagem na base das necessidades do aluno;
8.	Os profissionais de suporte, incluindo os Assistentes de Sala, devem estarem munidos de competências e habilidades pedagógicas para promover à aprendizagem de forma segura, exigindo destes, um mínimo de 180h de treinamento e capacitação em matéria de EI;
9.	A necessidade de garantir que o AEE ocorra em ambientes adequados ou adaptados de forma razoável às necessidades da criança, independentemente da sua idade (o exemplo das infraestruturas, dos recursos pedagógicos e acessibilidade);
10.	Os gestores escolares devem monitorar a implementação das directrizes com vista a garantir que a planificação, a organização para o AEE atendam a perspectiva da inclusão na sala de aula;
11.	As ZIP poderão adoptar documento único que contemple as finalidades do PIE, desde que observados os critérios e a singularidade de cada aluno;
12.	O processo do diagnóstico e de avaliação de necessidades de cada criança deve envolver a equipe multidisciplinar e finalizar com um Plano de Intervenção Pedagógica;
13.	Os atendimentos individuais ou colaborativos em Sala de Recursos de Aprendizagem ou Multifuncionais - SRAM ou em outros espaços organizados para esse fim.

Categoria B: Foco nos Gestores Escolares	
1.	Garantir a formação continuada em Educação Inclusiva e Especial para os profissionais do seu contexto escolar;
2.	Apoiar na implementação das directrizes com vista a garantir que a planificação, a organização para o AEE atendam a perspectiva da inclusão na sala de aula;

3.	Garantir que os PIE sejam revisados em função do progresso do aluno, de modo a compatibilizá-los com a avaliação contínua.
4.	O gestor deve garantir que a matrícula não poderá estar condicionada à exigência de diagnóstico, relatório clínico ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde.
5.	O PAEE é o documento que faz o registo do estudo de caso e deve ser complementado com a definição de materiais e recursos para eliminar ou minimizar as barreiras no contexto educacional; a avaliação da necessidade e da capacidade de disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e comunicação aumentativa e alternativa; a avaliação da necessidade de oferta de profissional de apoio escolar;
6.	Monitore a elaboração das propostas de formação continuada para os profissionais da escola, em articulação com as demandas das redes de ensino;
7.	Sistematizar e organizar as propostas formativas a serem executadas pelos profissionais com experiências na demanda de boas práticas e inclusão);
8.	Revisar periodicamente os planos de formação, promovendo os ajustes que respondam ao contexto;
9.	Realizar intercâmbios e visitas técnicas e reuniões de alinhamento com outras escolas e unidades, com o objectivo de assegurar a implementação, o funcionamento e a consolidação dos processos formativos; e
10.	Articular as propostas de formação em Educação Inclusiva e Especial com acções de programas devidamente estruturantes.

Categoria C: Foco nos Professores e Profissionais de Apoio

1.	Competem actuar em consonância com as instruções constantes no PAEE e no PIE;
2.	Assegurar o acesso e o PPR – Presença, Participação e Realização dos alunos em todos os espaços e actividades pedagógicas;
3.	Garantir o apoio para à interacção social e à comunicação, respeitando a pluralidade escolar;
4.	Garantir o apoio à utilização de tecnologias assistiva, recursos de acessibilidade e demais recursos indicados no âmbito do AEE;
5.	O profissional de apoio escolar subordina-se a planificação pedagógico e deve ser realizado sob orientação da equipe pedagógica;
6.	As atribuições de profissionais de apoio escolar não se confundem com aquelas de carácter docente, que devem estar sob responsabilidade de professores e demais membros da equipe pedagógica;
7.	A necessidade de actuação do profissional de apoio escolar será definida no estudo de caso, considerando a avaliação de apoios necessários na locomoção, na higiene, na alimentação, na interacção, na comunicação e no uso de tecnologia assistiva.
8.	Adaptar as avaliações em função da estratégia do Desenho Universal de Aprendizagem – DUA em função da necessidades singulares dos alunos
#	Para os CREI's propõem-se para que:
	promova a cooperação com diferentes actores na planificação e a oferta de formação continuada em Educação Inclusiva e Especial;
	contribua para a implementação e expansão de formação continuada dos profissionais da educação;
	identifique e planifique com segurança as demandas de formação em matéria de Educação Inclusiva e Especial nas ZIP's em todas as etapas e modalidades; e
	realizar pesquisas como forma de apresentar evidencias científicas face a implementação das práticas de inclusão.

Em seguida, apresento o retrato da inclusão escolar no país, bem como a criação dos CREI's, como um desafio de atendimento às Convenções e Acordos Internacionais.

2.4. Retrato da Inclusão: a criação dos Centros de Recurso de Educação Inclusiva em Moçambique

O perfil dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI's)¹⁰⁴ em Moçambique surge à luz da Resolução n.º 20/99, de 23 de Junho de 1999, quando o Governo, para além de melhorar, promover e aprimorar a qualidade do ensino e da formação de professores, pretendia assegurar a

¹⁰⁴ Criado na base do Diploma Ministerial nº 191/2011, de 25 de Julho. A descrição geral sobre os Centros (estrutura, dados estatísticos, dos recursos e outros) serão apresentadas na parte introdutória do capítulo de análise de dados.

inclusão e integração, na diversidade, dos alunos com NEE no sistema regular. O objectivo era também fomentar e apoiar a replicação de novas práticas pedagógicas, contribuindo para a transformação das escolas regulares em espaços verdadeiramente inclusivos. Dois anos mais tarde, no contexto da promoção e apoio ao Programa Educação para Todos, foram criados os CREI's, ao abrigo do n.º 1, Artigo 1, do Diploma Ministerial n.º 191/2011, de 25 de Julho¹⁰⁵ (República de Moçambique, 2011). No Artigo 2 do referido Diploma, os CREI's, enquanto instituições de ensino multifuncionais, têm como missão de

[...] criar condições para a promoção de aprendizagem nas crianças e jovens educáveis com ou sem necessidades educativas especiais, mediante os Serviços de Diagnóstico e Orientação - SDO e, produção de material didático específico, centro de pesquisa, de formação de professores em exercícios para o atendimento a outras demandas de inclusão.

Com a criação dos Centros, já numa perspectiva de AEE, foram implementadas novas acções com a finalidade de garantir o início das actividades no contexto nacional. Estes Centros destinam-se a receber e apoiar alunos a partir dos seis anos de idade (Art. 1), com ou sem deficiência, funcionando, contudo, com outras valências e objectivos mais amplos no atendimento. Todos os Centros são orientados pela proposta da política educativa do Ensino Básico. Dados recentes indicam que os Centros referenciados recebem, em média, entre 140 e 203 alunos por ano. Estima-se, entretanto, que cerca de 550 alunos — correspondendo a 79% — apresentam Necessidades Adicionais (NAd.), incluindo deficiência e/ou NEE, conforme standardizado pelo contexto nacional. No que se refere às características da população com deficiência considerada “visível”, aproximadamente 50% apresentam deficiência auditiva, seguida da visual, físico-motora, intelectual, Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA), de linguagem/fonológico, de déficite de atenção/hiperatividade na infância (TDAH), múltiplas, psicossociais e outras (Moçambique, 2017:18)¹⁰⁶.

Pela sua natureza, as deficiências e transtornos acima mencionados trazem consigo condições e características peculiares, o que determina a necessidade de propostas e estratégias específicas para o AEE com suporte do DUA. Com base nessa definição, os intervenientes têm o papel de garantir a inclusão em diferentes dimensões e áreas de intervenção multidisciplinar [*vide Apêndices 6 a 22 – propostas e estratégias de intervenção no AEE*].

O sucesso do projecto dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva depende de uma profunda estratégia de adaptação curricular em vários níveis de acção pedagógica, bem como da resposta às NEE dos alunos, independentemente das suas especificidades. Exige-se, igualmente, formação específica e contínua de professores em exercício, de modo a atender às demandas do país.

¹⁰⁵ MINED (1998), sustentando-se da necessidade de criar Centros de Recursos de Educação Inclusiva – CREI's para atender crianças e jovens com e sem necessidades especiais, conferindo competências alistadas no artigo 3 do Decreto Presidencial nº 7/2010, de 19 de Março. Nesse Decreto foi determinado no seu Art. nº1, ponto 2 [...] que nas restantes Províncias poderão ser instaladas unidades de apoio pedagógico à educação inclusiva em escolas à serem seleccionadas pelas respectivas Direcções locais de Educação e Cultura – DPEC, com objectivos de fornecer materiais para alunos de diferentes subsistemas de ensino, assim como materiais de apoio à docência em coordenação com os CREI's.

¹⁰⁶ Plano de Orientação e Estratégia para Educação Inclusiva e o Desenvolvimento da Ciência com Deficiência (2017). Relatório 2 – Análise de dados para uma estratégia de educação inclusiva baseada em evidências em Moçambique, Maputo.

Com as chamadas “escolas inclusivas”, o Estado abriu novos espaços de acesso escolar para crianças com NEE, promovendo a melhoria da eficácia das escolas numa perspectiva de educação inclusiva, o que contribuiu para a redução dos índices de analfabetismo em Moçambique.

O relatório do POEIDCD (Moçambique, 2017) faz alusão a que

[...] parte significativa das actividades desenvolvidas nos CREI's ofertam maior atenção directa aos alunos com Necessidade Educativas Especiais; (...) embora sejam considerados centros de recursos bibliográficos, tais recursos ainda são considerados escassos; a proposta de Serviços de Diagnostico e Orientação (SDO) é com intuito de dar suporte outras escolas (infelizmente as dificuldades são enormes, muito ainda por se alinhar – na relação entre a teoria e a prática).

No que respeita à introdução de conteúdos específicos para atender às estratégias de inclusão de alunos com Necessidades Adicionais (NAd.) e/ou NEE nos CREI's, o documento evidencia como a ausência de materiais e recursos didáticos, bem como de equipamentos assistivo adequados às especificidades previamente mapeadas, tanto clínica quanto pedagogicamente. Essa lacuna compromete a implementação do currículo e de outras iniciativas que deveriam responder, de forma efectiva às directrizes das políticas de Educação Inclusiva no país.

Diante dessas barreiras e limitações, a estratégia inicialmente concebida para garantir o AEE nas escolas públicas, incluindo os CREI's, consistiu em reforçar o trabalho de advocacia junto à sociedade em geral, bem como treinar e capacitar grupos de professores de todas as disciplinas sem excepção. Como resposta, observou-se, uma melhor articulação entre o MINED, os CREI's, seus parceiros, pais e comunidades. O Plano Estratégico da Educação (PEE, 2011-2016) assumiu o compromisso de buscar soluções e enfrentar os desafios, de modo a ampliar a visão da Educação Inclusiva nas acções práticas e aproximá-la cada vez mais dos beneficiários, considerando as especificidades das NAd. e respeitando a potencialidade e diversidade dos alunos.

Apesar de o plano apresentar ideias bem-intencionadas no nível macro, os avanços nos níveis meso e micro da prática inclusiva parecem ter sido limitados. As práticas educativas continuam a ser desenvolvidas em ambientes de extrema dificuldade, o que gera novos questionamentos em torno das directrizes que orientam a implementação da inclusão no contexto da diversidade escolar em Moçambique.

Os resultados apresentados por diferentes instituições de pesquisa em educação — como o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), o Centro de Pesquisa em Educação (CEPE) da Universidade Pedagógica e o Centro de Estudos Africanos (CEA) da Universidade Eduardo Mondlane — reforçam os questionamentos sobre a implementação das políticas de Educação Inclusiva, particularmente no que se refere à estratégia de criação dos CREI's, seus propósitos e perspectivas. Consta-se que os dispositivos legais não apresentam um alinhamento consistente com as diretrizes curriculares nacionais, especialmente no que diz respeito ao AEE, às chamadas oficinas pedagógicas¹⁰⁷ e aos serviços de apoio complementar.

¹⁰⁷ Como um espaço que promove a estimulação e o desenvolvimento das capacidades dos alunos com vista a reinventar, criar, produzir em prol do país no seu todo; ajuda, de certa forma, a promover a interação entre seus alunos e, ainda a

Os questionamentos e preocupações evidenciam, naturalmente, a pertinência de o Governo posicionar-se de forma diferenciada, recorrendo a soluções imediatas no que concerne à atualização dos dispositivos legais, à produção de dados estatísticos (para garantir a eficiente monitoria do processo de atendimento), ao investimento na formação de professores e à aquisição de materiais didáticos e recursos que assegurem a qualidade do ensino no país. No nosso entender, ao agir de forma contínua e sustentável, evitar-se-iam embates e, quiçá, o atendimento face às premissas de que todos os alunos necessitam¹⁰⁸, ao longo da sua vida escolar, de suporte pedagógico e clínico diferenciado. Esse suporte deve recorrer na base das singularidades, de modo a garantir a materialização e consolidação da aprendizagem dos alunos — do mais simples ao mais complexo¹⁰⁹.

A visão da nossa proposta é oferecer iniciativas adicionais que permitam um AEE adequado, fundamentado nas NAd. identificadas ao nível das escolas e centros de inclusão. Isso possibilitará um funcionamento e o aperfeiçoamento técnico em conformidade com os valores inclusivos consagrados nas Leis e Convenções Internacionais. Assim, torna-se necessário promover um pensamento voltado para a inclusão, capaz de desenvolver um conjunto de instrumentos que fomentem a prática inclusiva e a respectiva autoavaliação do processo.

Segundo o Index for Inclusion (2000), uma abordagem inclusiva implica observar detalhadamente a forma como se podem reduzir, para qualquer aluno, as barreiras à sua aprendizagem e participação. Sustenta-se, assim, a busca por alternativas que promovam o sucesso, envolvendo relações de colaboração e o desenvolvimento das condições de ensino e aprendizagem, conforme orienta o DUA.

Nesta proposição, posicionamo-nos numa visão que respeite os princípios éticos, os valores e as condições técnicas do ensino inclusivo e da aprendizagem activa, pois isso contribuirá para garantir o aperfeiçoamento contínuo e o engajamento necessários à promoção do AEE nas escolas.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada para a realização da presente pesquisa, destacando a trajetória e percurso que possibilitaram a sua materialização.

desenvolver várias habilidades. Corroborando com Senra (2016), reforça com a ideia de ampliar a consciência das possibilidades existentes, facilitando, assim, o desenvolvimento das habilidades técnicas e emocionais num meio da diversidade que luta contra a exclusão; (...) diante disso, os intervenientes (professores e gestores) devem contribuir para que os alunos com NEE conheçam os ritmos de aprendizagem e os conduza à construção de estratégias para lidar com os desafios do quotidiano escolar.

¹⁰⁸ UNESCO (2006) propõem as dimensões políticas, sócio-educacional e o económico.

¹⁰⁹Cf. Royo & Urquizar (2012).

CAPÍTULO 3 – TRAJECTÓRIA METODOLÓGICA

O exercício de trabalhar com a complexidade da pesquisa é fundamental, pois auxilia nas diferentes formas de produção do conhecimento. Conforme sustenta Robert Yin (2015), a ausência de esforço adicional limita a visão do pesquisador. Nessa perspectiva, o autor enfatiza a coerência, ou seja, a necessidade de compreender os fenómenos com base em regras e objectivos, considerando a produção, promoção e divulgação dos resultados da investigação.

Com a visão holística acima descrita, buscamos compreender o significado do fenómeno a partir das relações interpessoais de um grupo-alvo específico do estudo, com ênfase nos debates sobre as Necessidades Adicionais (NAd.), as práticas de inclusão, a integração, diversidade, diferenças e estratégias de implementação nas escolas. Esse enfoque abre espaço para que pesquisas, particularmente de carácter qualitativo, sejam maximizadas como forma de oferecer respostas e soluções viáveis às percepções e ao respectivo atendimento numa perspectiva de Educação Inclusiva.

Apoiando-nos na visão fenomenológica da educação, pretendemos evidenciar a pertinência do estudo em contextos que exigem a aplicação de protocolos e de procedimentos para alcançar resultados que sirvam de soluções a diferentes paradigmas educativos. Tais soluções devem assentar em fórmulas metodológicas contextualizadas, considerando a selecção rigorosa de suportes técnicos e teóricos. Dessa forma, a pesquisa em questão transcende os limites das ciências educacionais, perpassando também outras áreas das ciências humanas. Para Jean-Pierre Deslauriers (2008) e Yin (2015), trata-se de uma estratégia que visa revitalizar os esforços do pesquisador e, assim como, um meio para alcançar um fim, e não como um fim em si mesmo.

Ao pensar na finalidade do estudo, pela sua complexidade, opta-se pela revisão da literatura, para determinar respostas mais realísticas sobre o que já é conhecido, com vista a desenvolver soluções mais perspicazes e reveladoras acerca das políticas de Educação Inclusiva, com foco na inclusão escolar. Lembrar que a presente investigação se baseia em um estudo de referência, visando atender a um contexto específico — neste caso, a Educação Inclusiva — e proporcionando reflexões teóricas e críticas que se associam às tradições da epistemologia na perspectiva *etnográfica*. Essa abordagem busca evitar contradições com autores que defendem estilos de investigação voltados para desafios e análises mais rigorosas e adequadas. Nesse sentido, as reflexões remetem a uma série de análises consistentes na etapa de fundamentação, apoiadas em métodos e técnicas apropriadas que respondam aos procedimentos metodológicos vinculados ao estatuto do AEE, numa relação sócio-educacional bivalente com as políticas educativas¹¹⁰.

Concretamente, nas pesquisas educacionais, a abordagem *qualitativa* tem se evidenciado como um esforço na busca de resultados que se destacam pela clareza na explicação dos fenómenos, traduzindo-se em diferentes formas de produção do conhecimento — passando pela construção teórica da realidade vivida. Para Bogdan e Biklen (1994), parte do conhecimento representa a subjectividade

¹¹⁰ Na visão de Michel Apple (2002) a educação é destaca pelo papel das relações sociais numa permanente metamorfose sócio-cultural (...) passando assim, a ser considerada a ciência que abre espaço para uma reprodução de conhecimento numa base essencialista do fenómeno.

humana; contudo, a contrariedade entre o qualitativo e o quantitativo não se expressa de forma absoluta no contexto de uma determinada realidade.

Explicar essas nuances no contexto da Educação Inclusiva significa, necessariamente, partir de uma perspectiva flexível, que clarifique e se torne uma exigência em qualquer tipo de pesquisa de dimensão sócio-educacional. Isso porque observa a produção de conhecimento pautada pela necessidade da qualidade dos resultados, dependentes da sistematização do processo. Nisso, os aspectos revelam a originalidade do fenómeno — neste caso, o da Educação Inclusiva — orientando-se por regras e objectivos que, em nossa perspectiva, não estabelecem uma escala hierárquica entre as diversas formas de agir na dimensão educacional.

Nessa visão, para tornar elegível a pesquisa de natureza qualitativa, assumimos atender os procedimentos e suportes que orientem para uma perspectiva mais integrada das políticas de Educação Inclusiva. Deste modo, o estudo enquadra-se no campo da Educação Inclusiva numa perspectiva etnográfica, como subsídio justificado pela motivação e fundamentação no âmbito das políticas de inclusão escolar, das práticas de AEE e das NAd., por meio de uma reflexão sustentada na visão crítica e construtiva do fenómeno.

3.1. A Trajectória da Pesquisa

O estudo enquadra-se numa **pesquisa qualitativa** no contexto “**etnográfico**”, obedecendo a uma planificação criteriosa, coerente e consciente, criando possibilidades de modificação da abordagem ao longo da reflexão, dependendo do rumo da interpretação do fenómeno e a avaliação dos resultados depois de mapeada as limitações e os problemas. Todo esforço foi agregado com vista a dinamizar o contexto e o ambiente de pesquisa no campo da Educação Inclusiva. Relativamente à **Pesquisa Teórica e Documental** (suporte bibliográfico), recorreremos a obras e Artigos Académicos de autores nacionais e internacionais; Legislações Nacionais; Relatórios da UNESCO (diferentes Convenções e Declarações Internacionais); Regulamento e Estatuto do CREI; diversos Planos Estratégicos do MINEDH, dentre vários instrumentos que pela sua forma de entropor-se contribuem significativamente para uma reflexão mais segura, marcando destaque com conteúdos focados na abordagem sobre as políticas de inclusão escolar e as estratégias activas de apoio no Atendimento Educacional Especializado com suporte do DUA e do PIE.

A análise desses instrumentos permite modificações significativas na forma de analisar o foco da abordagem da Educação Inclusiva, AEE e do DUA, passando por operações e verificações com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação à problematização e à finalidade de investigação¹¹¹.

¹¹¹ Destacamos de forma particular, a oportunidade de ter o contacto com a biblioteca da USP - Brasil, Faculdade de Educação, pois, permitiu trabalhar com um leque obras actualizadas com conteúdos e reflexões sobre a inclusão, a perspectiva do DUA, a pertinência do PIE e outras estratégias e ferramentas para apoiar a aprendizagem de alunos com Necessidades de Aprendizagem. em diferentes contextos.

Deste modo, se adopta a abordagem etnográfica para dar suporte na análise e a reflexão da Educação Inclusiva, assim como na discussão dos resultados¹¹². Recorrendo a Ludke & André (1986), a análise documental na pesquisa qualitativa de carácter etnográfico tem por objectivo

[...] a consulta e armazenamento de informações na forma variável; constitui numa técnica valiosa pois, permite complementar informações previamente obtidas por outras, assim como o descobrindo de novos aspectos de um tema ou problema (p. 38- 39).

No procedimento do estudo, assim como no uso dos instrumentos de colecta/recolha de dados, se respeitaram questões de *éticas de investigação*. Por um lado, resultante da protecção das informações assim como da interacção do pesquisador com o grupo-alvo e, por outro, pela possibilidade de recolher informações sem instigar - salvaguardando o anonimato¹¹³. Realçam Bogdan & Biklen (1994: 77), que

“as identidades dos sujeitos devem ser protegidas para que a informação que o investigador fora a obter não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo no estudo”.

A etapa do tratamento dos dados recolhidos para reunir as falas e/ou depoimento dos professores foi baseada na abordagem de Ishii (2008: 114), onde nos possibilitou a recorrer aos registos de dados tendo como base o problema da pesquisa. Portanto, os mesmos foram levados em consideração tendo em conta a conjuntura das políticas de educação inclusiva no país, as experiências pedagógicas, os sentimentos, assim como as expectativas face às suas práticas/acções.

No nosso entender, as informações registadas serão o suporte para o enriquecimento e melhoria das práxis didáticas no AEE de alunos com Necessidades Adicionais e ou Especiais matriculados nos Centros de Recursos de Educação Inclusiva.

3.2. Local de Pesquisa e Descrição dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva

O recurso à **pesquisa de campo** constitui uma actividade voltada para a proposição de novas soluções aos problemas inicialmente identificados no pré-estágio, buscando a indagação e a investigação da realidade de um determinado contexto. Esse processo permitiu elaborar um conjunto de ideias que auxiliou na compreensão do fenómeno.

O facto de a abordagem centrar-se no estudo das Políticas de Educação Inclusiva, numa perspectiva de Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidencia a visão de um currículo que atende à diversidade, em função das estratégias utilizadas na prática educativa pelos professores.

Destaco como *locus* os Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI's) instalados em três províncias do país. São Centros que promovem o AEE face às NAd., dentro das suas estratégias de inclusão, acolhendo alunos com e sem deficiência proveniente de todas as províncias, distribuídos

¹¹² Cf. Bardin (2006). Na pesquisa sustento-me com a abordagem do Robert K. Yin (2015) na medida em que a análise é usado de acordo com os marcadores de tempo e comparando as tendências com as originalmente estipuladas anteriormente a recolha de dados.

¹¹³ Estrategicamente foram codificados os instrumentos e os professores [mais detalhe na discussão dos resultados]

¹¹⁴ Baseada no percurso de vida do grupo alvo da pesquisa e suas possíveis implicações sociais. A autora mostra a pertinência de seleccionar atitudes ocultas ao objecto de estudo, mais que tenha um impacto positivo nos resultados da pesquisa; (...) impacto esse, passa por respeitar os sentimentos e outras manifestações dos intervenientes, pois permite analisar a abordagem num amplo sentido contextual.

em função da proximidade regional¹¹⁵. Essa abordagem encontra suporte na proposta de Erickson (1989), que destaca a necessidade de dar ênfase ao local onde as acções são desenvolvidas — neste caso, a sala de aula.

A seguir, apresentamos o retrato dos CREI's em Moçambique, localizados nas províncias de Nampula, Tete e Gaza, caracterizando, desde a sua criação, os desafios impostos para responder à implementação das estratégias de inclusão. Como já referido, o desafio, para além de melhorar, promover e aprimorar a qualidade do ensino, da formação de professores e da inclusão e integração na diversidade ao nível do sistema regular de alunos com Necessidades Educativas Especiais, consiste igualmente em promover e apoiar, com novas estratégias, práticas que transformem as escolas em espaços verdadeiramente inclusivos e seguros.

No contexto da promoção e apoio, os Centros estão abertos para receber crianças com NAd. a partir dos seis anos de idade, oferecendo maior atenção aos alunos com deficiência e/ou NEE. O seu funcionamento contempla valências e objectivos mais amplos, conforme proposto na política do Ensino Básico. Para garantir plena funcionalidade e melhor articulação, o MINEDH e os CREI's uniram esforços para que parceiros de cooperação, pais, cuidadores e comunidades também contribuam, de modo que a abordagem responda de forma significativa aos desafios da inclusão.

Portanto, o sucesso do projecto dos CREI's depende de uma profunda estratégia de adaptação razoável e de acessibilidade curricular em vários níveis de acção pedagógica, bem como da resposta às NEE e às necessidades singulares de aprendizagem dos alunos. Os CREI's são considerados espaços para a formação específica e contínua de professores em exercício, de modo a atender às demandas do país.

3.2.1. Centro de Recurso de Educação Inclusiva Josina Machel – Nampula

O Centro de Recursos de Educação Inclusiva Josina Machel (CREI-JM) é uma instituição multifuncional concebida para atender ao Ensino Primário, Secundário, bem como a Programas de Formação Técnico-profissional - PFTP, Formação de Professores em exercício - FeS, Serviços de Diagnóstico e Orientação - SDO e produção de materiais didáticos específicos. O seu objectivo é apoiar crianças e jovens, com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), da região Norte do país.

Esta instituição desenvolve as suas actividades desde o ano de 2010, tendo iniciado com a classe pré-escolar, com apenas 50 alunos. Em cada ano subsequente foram introduzidas novas classes. No ano lectivo de 2017, o Centro contou com um efectivo escolar de 189 alunos de ambos os sexos, que frequentaram o Ensino Primário, da Pré-Primária à 6ª Classe, distribuídos em 11 turmas.

Deste universo, 89 eram do sexo feminino e 85 apresentavam Necessidades Educativas Especiais. Entre estes, 41 eram do sexo feminino, apresentando diferentes tipologias, tais como:

¹¹⁵ Região Norte: *Províncias de Nampula, Cabo Delegado e Niassa*; Centro: *Sofala, Zambézia; Tete e Manica*; Sul: *Maputo (Província e Cidade), Gaza e Inhambane*.

Tabela 4 - Distribuição dos alunos com Necessidades Educativas Especiais

Tipologia das NEE	Total	Total por Sexo	
		M	F
Carácter Auditivo	37	16	21
Carácter físico-motor	27	18	09
Carácter visual	11	04	07
Transtorno de fala	05	03	02
Carácter Intelectual	05	03	02

FONTE: Direção Pedagógica do CREI-Josina Machel – Adaptado pelo Autor (2017).

Tabela 5 - Proveniência dos alunos por Província

Província(s)	Total	Observação
Niassa	29	Grupos de alunos com e sem deficiências
Cabo Delgado	18	
Nampula	142	
TOTAL	189	

FONTE: Direção Pedagógica do CREI-Josina Machel; Adaptado pelo Autor (2017).

Tabela 6 - Funcionários do CREI

Funcionários	Sexo		Prof.	Membros da Direção	Função		
	M	F			Auxiliares Administrativos	Nutricionista	Agrónomo e Assistente
56	32	24	19	06	28	01	02

FONTE: Direção do CREI-Josina Machel - Adaptado pelo Autor (2017).

Tabela 7 - Quadro de professores de Nampula

Prof*.	C/ Formação pedagógica			S/Formação Pedagógica			Total		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
CREI – JM	13	06	19	0	0	0	13	06	19

FONTE: Direção Pedagógica do CREI-Tete; Adaptado pelo Autor (2017).

Obs.: Relativamente aos professores, 13 são do sexo feminino e 6 masculino; nenhum professor com algum tipo de deficiência. Nesse grupo de professores, 2 atendem o sector de SDO; os membros da direção, é composto por 2 do sexo feminino os restantes masculino; os Auxiliares Administrativos, distribuem-se entre 2 cozinheiros, 2 Serventes/copeiros, 8 zeladores, 3 lavadeiros, 6 guardas, 2 jardineiros, 2 serventes/Sector Pedagógico, 3 serventes/auxiliares administrativo.

O CREI-JM funciona com dois fundos, a saber: Fundo de Funcionamento Geral do Estado – OGE, e Fundo de Apoio ao Sector de Educação - FASE. Para o ano económico de 2016 e 2017, o Centro recebeu limites orçamentais no valor estimado a 5.350.000,00 MTs (cinco milhões, trezentos e cinquenta mil meticais), para cada ano; apenas para as rúbricas de Bens, Serviços e Ajudas de Custo. Com esse orçamento, o Centro realiza despesas essenciais e prioritárias, a destacar: pagamento de Salários e Remunerações (que consome grande parte do orçamento), horas extras dos anos anteriores (atraso vs reajuste) e do ano de 2017.

No que diz respeito aos parceiros para promover qualquer que seja o apoio, o Centro ressentese da falta de recursos o que vem a limitar o andamento normal das actividade, principalmente nas intervenções de saúde e suporte psicopedagógico.

Os **Serviços do Diagnóstico e Orientação** – SDO actuam em função das condições técnicas criadas para o atendimento aos alunos com e sem NEE. Apesar da existência de limitações de pessoal técnico e devidamente preparado, assim como os recursos, meios e equipamentos apropriados, as actividades decorrem com suporte permanente dos intervenientes do Centro, principalmente do

professor. Casos de natureza mais complexa, são discutidos com a equipa do Centro e familiares e reencaminhados para Centros de Saúde ou Hospitais para uma melhor intervenção.

A **Assistência Social** tende a ser rotineira, ou seja, a intervenção pauta por garantir que os alunos do Centro não padecem de qualquer que seja a enfermidade e que nunca lhe falte condimentos/alimentos básicos para a dieta dos alunos. O **internato** do CREI atende alunos externos, ou seja, aqueles provenientes das outras províncias. Todavia, abre espaço para que se atenda também os internos caso as condições precárias socioeconómicas dos pais e ou cuidadores justifiquem. Daí que, os **desafios e perspectivas** centram-se na criação de mais parcerias para a aquisição de equipamentos e Formação Contínua de Professores.



Figura 1 - Produção escolar dos alunos do CREI-Josina Machel - Anchilo, Nampula
Imagem: O Autor da pesquisa (2017)



Figura 2 - Instrumentos/ferramentas usadas para intervenção psicopedagógica na sala de SDO para alunos Surdos do CREI-Josina Machel - Anchilo, Cidade de Nampula

Imagem: O Autor da pesquisa

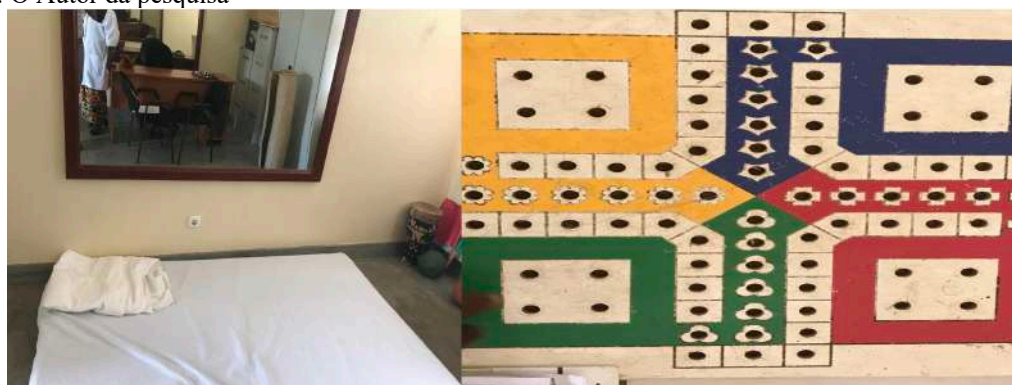


Figura 3 - Sala de SDO / Recursos do CREI-Josina Machel - Anchilo, Cidade de Nampula

Imagem: O Autor da pesquisa (2017).



Figura 4 - Vista frontal e sala de recursos/aulas do CREI-Josina Machel - Anchilo, Nampula
Imagem: O Autor da pesquisa (2017)

De seguida apresento o retrato do Centro de Recursos de Educação Inclusiva Tete. Onde destacarei para além da localização e dos dados administrativos e quadro de pessoal, aspectos relacionados com a intervenção dos Serviços do Diagnóstico e Orientação – SDO, como um Programa de Orientação Escolar – POE, assim como a abordagem da Assistência Social.

3.2.2. Centro de Recurso de Educação Inclusiva de Matundo – Cidade de Tete

O Centro de Recursos de Educação Inclusiva de Tete, localiza-se na cidadela académica, unidade Alberto Clementino Vaquina, no Bairro Matundo, cidade de Tete, na Província do mesmo nome, na região central de Moçambique.

No âmbito da promoção do Programa Educação para Todos, também foi criado, ao abrigo do Diploma Ministerial nº19/2011, de 25 de Julho, com a missão de criar condições para a promoção de aprendizagem nas crianças e jovens educáveis com ou sem NEE, mediante os Serviços de Diagnóstico e Orientação e produção de material didático específico para atender toda a demanda educacional na região Centro do país.



Figura 5 - Vista frontal do edifício do CREI de Matundo, Cidade de Tete
Imagem: O Autor da pesquisa (2017).

A **composição física** do CREI de Tete, à semelhança dos outros existentes no País, possui uma infraestrutura de raiz com a seguinte composição: um bloco administrativo (com um Posto de Saúde em anexo); uma biblioteca, incluindo uma papelaria e cantina em anexo; quatro (4) oficinas, sendo: de corte-costura e culinária, de Braille e Língua de Sinais, de Serralharia Mecânica, Carpintaria e de Electricidade Doméstica; seis (6) salas de aulas; três (3) blocos de sanitários; uma (1) sala de

conferências; uma (1) sala de professores; um (1) gabinete de Serviços de Diagnóstico e Orientação; uma (1) sala de terapia de fala; uma (1) sala de fisioterapia e reabilitação e uma sala de informática; um (1) Ginásio; um (1) refeitório e uma cozinha; dois (2) dormitórios (masculino e feminino) com capacidade de 56 camas cada e três casas gêmeas de tipo 2, para membros de direcção. O **quadro global do pessoal** é composto por cinquenta e seis (56) funcionários docentes e não docentes¹¹⁶; destes, dois (2) se encontram em processo de formação académica. Do número global, quarenta e um (41) são do sexo feminino.

O **Sector Administrativo** do CREI-Tete é constituído por Director, Director Adjunto Pedagógico, Director Adjunto Administrativo, Director-Adjunto dos Serviços de Diagnóstico e Orientação e Chefe do Internato. Infelizmente, apenas o(a) director(a) e o Director Adjunto Pedagógico estão nomeados. O **quadro do pessoal de professores** é constituído por vinte (20) e afectos no sector pedagógico, dos quais dezassete (17) são do sexo feminino, o que representa a 85%. De realçar que todos os professores do CREI-Tete possuem a formação psicopedagógica. Enquanto que o quadro de funcionários que não são professores é composto por dezanove (19), dos quais treze (13) são do sexo feminino; uma (1) em processo de formação académica. Este grupo é subdividido em diferentes carreiras profissionais [Vide as tabelas abaixo].

Tabela 8 - Quadro de funcionários professores do CREI – Tete

Professores*	C/ Formação pedagógica			S/Formação Pedagógica			Total		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
CREI – Tete	03	17	20	0	0	0	03	17	20

FONTE: Direcção Pedagógica do CREI-Tete; Adaptado pelo autor da pesquisa (2020).

***OBS.:** O Centro conta com apenas uma (1) professora com Deficiência Sensorial Auditiva.

Tabela 9 - Quadro de funcionários não professores do CREI – Tete

Funcionários Não docentes	Sexo		Função				
	Masc.	Fem.	Docente N1	Téc. de Contabilidade	Téc. da secretaria	Auxiliar	Agente serviço
19	06	13	01	01	01	09	07

FONTE: Direcção Pedagógica do CREI-Tete; Adaptado pelo autor da pesquisa (2020).

No contexto do **Sector Pedagógico** importa realçar que o aproveitamento escolar referente ao período do ano lectivo de 2017, onde foram 201 (duzentos e um) alunos matriculados, 91 (noventa e um) são do sexo feminino. Tais alunos encontram-se organizados em 10 (dez) turmas, sendo duas do pré-escolar, com 45 alunos, dos quais 18 são do sexo feminino.

O primeiro ano do 1º ciclo funciona com duas turmas, com um número total de 51 (cinquenta e um) alunos, destes 25 (vinte e cinco) são do sexo feminino; no 2º ano do mesmo ciclo, registou-se duas turmas, com 45 (quarenta e cinco) alunos, dos quais 20 são do sexo feminino, duas turmas, no 1º ano do 2º Ciclo, com 42 (quarenta e dois) alunos, dos quais 16 (dezasseis) são do sexo feminino e duas do 2º ano do 2º ciclo, com 18 (dezoito) alunos, dos quais 12 (doze) são do sexo feminino.

Os dados do Relatório Pedagógico de 2017 mostra que foi possível chegar ao fim do ano com 194 (cento e noventa e quatro) alunos no total, destes 90 (noventa) são do sexo feminino. Do número

¹¹⁶ [...] Mas são considerados do quadro.

total de alunos, 41 (quarenta e um) frequentaram o pré-escolar, destes 17 (dezasete) são mulheres; 51 (cinquenta e um) no 1º Ano do 1º ciclo, dos quais 25 (vinte e cinco) são do sexo feminino; 43 (quarenta e três) no 2º ano do 1º ciclo, destes 18 (dezoito) são do sexo feminino, 40 (quarenta), no 1º e 2º ano do 2º ciclo, onde 16 (dezassexis) são do sexo feminino e no 2º ciclo 19 (dezanove), no 2º ano do 2º Ciclo, onde 11 (onze) do 2º são do sexo feminino. O Aproveitamento Pedagógico referente ao ano de 2017 mostra que no Processo de Ensino e Aprendizagem foram avaliados um número total de 193 alunos, sendo 89 do sexo feminino; deste número, 92 são alunos com NEE, e em que 41 são do sexo feminino. Ficaram em situação positiva 156 alunos, dos quais 76 do sexo feminino; destes 68 com NEE e 31 do sexo feminino. Desses dados, o CREI obteve um aproveitamento 81%, um decréscimo de 8%, se comparado com o ano de 2016, em que a percentagem foi de 89%. Quanto aos alunos avaliados com NEE, o resultado espelha que 85% conseguiram resultados positivos; com o decréscimo de 1% comparativamente ao ano de 2016. Na sua maioria são os alunos provenientes das províncias da zona centro do país: Tete, Zambézia, Manica e Sofala.

Tabela 10 - Quadro de efectivos do CREI – Tete

Proveniência	Pré Escolar			1º Ciclo						2º Ciclo				Total	
				1º Ano			2º Ano			1º Ano					
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H		M
Manica	3	4	7	6	4	10	5	3	8	1	4	4	15	15	30
Sofala	3	1	4	6	1	7	3	3	6	0	0	0	12	5	17
Tete	10	19	29	23	14	37	17	12	29	4	4	9	54	49	103
Zambézia	5	1	6	0	1	1	3	1	4	2	4	6	10	7	17
TOTAL	21	25	46	35	20	55	28	19	47	7	12	19	91	76	167

FONTE: Direcção Pedagógica do CREI-Tete - Adaptado pelo Autor da pesquisa (2020)

No que diz respeito aos **Serviços de Diagnóstico e Orientação - SDO**, o chamado “Programa de Orientação Escolar - POE” é composto por cinco (5) técnicos, que são professores destacados para exercer as funções de Psicólogo Escolar, Pedagogo, Terapeuta de Linguagem, Terapeuta Ocupacional e Assistente Social. Nesta equipa, existem três (3) profissionais que são do sexo feminino, o que corresponde a 60% de representação no universo. O pessoal que não são professores e divide-se em 2 grupos: os afectos no Internato, e os afectos na Secretaria.

Os SDO, para além de efectuar o pré diagnóstico de crianças com NEE's oriundas das Províncias da região centro do país, também dá suporte psicossocial. O suporte estende-se para o grupo de professores e funcionários do CTA e atende a casos de apoio psicológico, situações de saúde, stress ocupacional, conflitos laborais, desentendimento entre colegas, mobilidades dos intervenientes do processo no sector pedagógico, entre outros. As intervenções têm se baseado no equilíbrio emocional dos utentes, orientando para a promoção de Saúde Mental e sugerindo práticas que podem melhorar cada um dos casos específicos.

Os atendimentos realizados em separado recorrem muitas das vezes ao procedimento de confidencialidade como forma de garantir a interacção e encontrar melhores estratégias de superação assim como a mudança de comportamento em diferentes contextos, em que o sujeito atendido estiver envolvido. Particularmente, nas assistências aos alunos têm se observado fenómenos que propiciam

um atendimento multidisciplinar. Os casos recorrentes têm sido problemas relacionados com défice de atenção, dificuldades de linguagem e de memória, bem como dificuldade de socialização, incluindo a mobilidade e a orientação de alunos com NEE's de carácter visual. Daí a necessidade permanente de se efectuarem monitorias às turmas inclusivas do CREI e de algumas escolas da região.

Tabela 11 - Quadro de efectivo escolar do CREI – Tete

Tipo de NEE	Pré Escolar						1º Ano / 1º Ciclo						2º Ano / 1º Ciclo						1º Ano / 2º Ciclo											
	Turma A		Turma B		Turma A		Turma B		Turma C		T. A		T. B		T. C		Turma A		Turma B											
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM									
Auditiva	0	0	0	5	8	13	0	0	0	8	2	10	6	3	9	0	0	0	6	3	9	2	5	7	0	0	0	6	2	8
Autista	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F. Motor	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1
Psico-Motor	0	0	0	1	1	2	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
S. Down	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T. Fala	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T. Mental	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Visual	1	2	3	0	0	0	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S/NEE	7	7	14	4	3	7	7	8	15	4	1	5	4	2	6	6	4	10	6	0	6	4	3	7	1	2	3	0	2	2
R. Educacional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	12	9	21	12	13	25	11	9	20	14	4	18	10	7	17	8	7	15	13	3	16	7	9	16	5	3	8	6	5	11
Tipo de NEE			Aud.	Aut.	F.Mot.	Psic-Mot.	S.Down	T. F.	T. M.	Vis.	S/NEE	R.Ed.	TT																	
Sexo	H	33	1	4	4	2	2	1	8	43	0	98																		
	M	23	0	2	1	1	0	7	32	2	69																			
Total	HM	56	1	6	5	3	3	1	15	75	2	167																		

Cont.

FONTE: Direção Pedagógica do CREI-Tete; Adaptado pelo Autor (2020).

A área da **Assistência Social** do CREI garante o acompanhamento das crianças enfermas para os Centros de Saúde. Portanto, comparativamente ao anos anteriores, reduziu-se significativamente o número de casos de alunos ou profissionais com algum tipo de patologia. Esta melhoria é o resultado de uma dieta mais equilibrada e atenção aos cuidados de saúde básica¹¹⁷.

Durante o ano lectivo, a terapeuta de fala fez acompanhamento aos alunos com as seguintes necessidades: psico-motora, auditiva, transtornos de fala e hipoacúsicos. Com estes desenvolveram-se as seguintes actividades: exercícios de sopro, exercícios motor da língua, exercícios de produção verbal e exercícios para isolar e emitir sons. Importa salientar que, para além desta actividade, fez-se o acompanhamento a todos os alunos internos no que tange à clarificação das dúvidas e ao acompanhamento da resolução do tarefas (TPC), para além do suporte aos professores.

Quanto à Terapia Ocupacional, são assistidos alunos com NEE's ao nível Psico-motor, Síndrome de *Down* e com transtornos mentais. Também foram assistidos alunos sem NEE's onde foram desenvolvidas actividades de coordenação motora grossa e fina, manuseio de objectos concretizadores de ensino, contagem e comparação, pintura e relação imagem/objecto. A inclusão destes alunos sem Necessidades Educativas nas actividades é numa perspectiva de integração.

O pré-diagnóstico dos alunos e a organização dos ficheiros e no SDO conta com a presença de todos os intervenientes, tendo se aberto novos ficheiros e produção de documentos para actualização dos que estão em falta e que são dirigidos aos pais e/ou Encarregados de Educação. Portanto, cada

¹¹⁷ As doenças mais comuns são a tinha, malária, tosse, conjuntivite, otite, diarreia, HIV-Sida, epilepsia e acidentes das crianças nos momentos de brincadeiras, entre outras doenças.

seguimento efectuado com cada um dos membros da equipa são inseridos no ficheiro de cada aluno em causa, como forma de actualização e monitoria dos avanços que o aluno regista, de acordo com a intervenção feita.

O **Internato** é dirigido pela Directora Adjunta do mesmo. Durante o ano lectivo 2017, o CREI de Tete contou com 89 (oitenta e nove) alunos internos, destes 40 (quarenta) são do sexo feminino e 49 (quarenta e nove) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 aos 15 anos, provenientes das províncias de Sofala, Tete, Manica e Zambézia. Deste número, 58 (cinquenta e oito) são alunos com NEE de *carácter auditivo*, sendo 31 (trinta e um) do sexo masculino e 27 (vinte e sete) feminino; os de *carácter visual* são 14 (catorze), dos quais 9 (nove) do sexo masculino e 5 (cinco) do sexo feminino; de *carácter físico-motor* são 5 (cinco), dos quais 2 (dois) do sexo masculino e 3 (três) do feminino. Existe 1 (um) com *Síndrome de Down* e 2 (dois) com problemas *psico-motores*. Uma (1) aluna tem *transtorno de fala* e existem 8 (oito) alunos sem NEE, dos quais 4 (quatro) são do sexo masculino e 4 (quatro) do feminino.

No mesmo período, o CREI-Tete trabalhou com um efectivo de sete (7) colaboradores, sendo dois (2) cozinheiros, quatro (4) copeiros, uma (1) zeladora. Para além dos 7 (sete), existe um (1) zelador sem vínculo contractual com o Estado, que dá suporte no bloco masculino. O Centro recebe em média um orçamento de 4.000.000,00Mt (quatro milhões de meticaís) provenientes do Estado e do Fundo de ADE para aquisição de material de escritório, pedagógico e de limpeza e manutenção do espaço assim como a reparação das máquinas e viaturas.

Para além da DPS-Tete, da DPGCAS – Tete conta também com os apoios da (1) UNICEF (incluindo financeiro) para o financiamento de projectos de construção de um parque infantil, aquisição de material de escritório e do sector pedagógico e aquisição de material informático e (2) a Cruz Vermelha de Moçambique – CVM/Tete que com os parceiros locais prestam apoio em vestuário e no melhoramento da qualidade da água potável. O CREI-Tete também se destaca pela produção escolar, como forma de capitalizar as condições do solo da província.

Dentre várias actividades levadas a cabo pelo CREI, na base do plano anual, destaca-se as seguintes: a organização de planos analíticos adaptados as Necessidades Educativas Especiais (NEE) existentes; planificações quinzenais, de lições e a leccionação de aulas; as visitas domiciliárias de alguns alunos do CREI e funcionários. Existem também actividades como a identificação e a reconfirmação de alunos com NEE nos bairros circunvizinhos do CREI.

Nessa intervenção, a assistência e a supervisão contínua das aulas (incluindo as assistências mútuas nos grupos de disciplina e a identificação de crianças com dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e respectivo apoio metodológico aos professores. São acções que são desenvolvidas por vias de capacitação interna de professores; a organização da oficina Pedagógica; o diagnóstico e orientação aos alunos com/sem NEE's no internato e na sala de aula; discussão e estudos de casos; prestação de apoio psicossocial aos alunos, pessoal docente e não docentes e pais e encarregados de

educação; a monitoria a turmas inclusivas da cidade de Tete; a proposta da avaliação aos alunos que necessita apoio adicional no PEA; a promoção das actividades lúdicas.

Das actividades arroladas, emergem **dificuldades** e/ou **desafios** relacionados com: (i) dificuldade no transporte para atender às demandas do Centro; (ii) ausência de enfermeiro para atender alunos internos e comunidade circunvizinha de acordo com o plano do Centro de Recursos de Educação Inclusiva; (iii) limitações por parte do pessoal de recursos humanos (pessoal de apoio); (iv) oportunidades de capacitação permanente e troca de experiência em diferentes áreas de apoio; (v) exiguidade de literatura académica que aborda as NEE's assim como do orçamento de funcionamento e (vi) a urgente articulação para a nomeação de membros de direcção.

No que diz respeito às **perspectivas** (a curto-médio-longo prazo), destacam-se as seguintes: (i) o apetrechamento da biblioteca com acervo bibliográfico; (ii) continuação da identificação de crianças com Necessidades Educativas Especiais e sensibilização das suas famílias nos distritos; (iii) expandir a continuação das acções de capacitação dos professores das escolas circunvizinhas; (iv) aquisição de um meio circulante para o transporte de crianças; aquisição de uniforme escolar para os alunos; (v) aquisição de utensílios; (vi) aquisição de material de costura (linhas, agulhas, panos) e (vii) a contratação do pessoal de apoio; e (viii) promoção de estratégias e adaptações razoáveis que permitem a implementação segura do DUA e dos PIE para a promoção da aprendizagem activa.

3.2.3. Centro de Recurso de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane – Gaza

O Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane, abreviadamente designado CREI-Macia, localizado na Província de Gaza, no Município da Vila da Macia vem funcionando desde o ano de 2010, enquanto projecto e, em 2011, iniciam verdadeiramente as actividades lectivas. Nesse mesmo Centro desenvolvem-se actividades que garantem o seu funcionamento em diferentes sectores, nomeadamente: Pedagógico, Serviços de Diagnóstico e Orientação, Sector Administrativo e o Internato.

Na base da estratégia das políticas de inclusão escolar, o CREI-Macia promove também actividades de ensino profissionalizantes. Destacam-se com muita visibilidade a electricidade doméstica, a carpintaria, a serralharia, a informática e o corte de costura. As actividades são levadas a cabo mesmo consciente das limitações de recursos materiais, meios e equipamentos adequados para responder significativamente às demandas. Tais actividades decorrem em espaços separados e nas chamadas - Oficinas de Inclusão.

O Centro lecciona o Ensino Pré-Primário à 4.^a classe. Contava em 2017 (1º semestre) com um total de 111 alunos, sendo 39 sem nenhuma Necessidade Educativa Especial, 36 com problemas auditivos, 13 visuais, 10 com atraso mental, 5 de fala, 2 com deficiência física e 6 com problemas múltiplos. São alunos na sua maioria provenientes das províncias localizadas na Região Sul do país, nomeadamente: Maputo, Maputo-Cidade, Gaza e Inhambane. A província e Cidade de Maputo lideram com o envio de mais alunos ao Centro, seguido de Inhambane e Gaza, respectivamente.

No que concerne os profissionais do CREI-Gaza, nomeadamente: Directores, professores e demais quadros, constituem grupos que garantem a implementação do plano de actividades, incluindo o Plano Curricular e são na sua maioria quadros efectivos. Os dados mostram que, actualmente, o Centro trabalha com 1 director; 1 director pedagógico; 12 professores; CTA (incluindo agentes de serviços).

Relativamente às infraestruturas, é de destacar que são edifícios de construção de raiz e contam com diferentes espaços e áreas para a realização das actividades *pedagógicas* (salas de aulas ou as chamadas salas de recursos, oficinas pedagógicas, serviços de diagnóstico e orientação, salas de terapias ocupacionais, salas de evidências, laboratórios de informática, etc); *administrativas* (gabinetes de apoio técnico e pedagógico, sala de reunião e as actividades de *carácter social* (internatos, refeitórios, campos de jogos entre outros espaços que atendem actividades extra-curriculares).



Figura 6 - Vista frontal do edifício geral do CREI- Macia/Gaza

Imagem: O Autor da pesquisa.

Para além do suporte técnico que se traduz na alocação de recursos materiais, e outros meios, incluindo a capacitação dos professores por parte do MINEDH junto com os parceiros de cooperação, o Centro de Gaza tem recebido apoio da comunidade circunvizinha como por exemplo a limpeza dos múltiplos espaços físicos, com o intuito de garantir um ambiente saudável e que permita o funcionamento normal das actividades.

As tabelas abaixo mostram os efectivos de alunos matriculados e docentes no ano de 2017.

Tabela 12 - Alunos matriculados no ano de 2017

Classe	H	M	Total	Nº de turmas	Nº de Prof.
Pré	08	09	17	01	01
Primeira – 1ª	10	13	23	01	01
Segunda - 2ª	13	15	28	01	02
Terceira – 3ª	05	07	12	01	01
Quarta – 4ª	15	14	29	01	02
Quinta - 5ª	14	8	22	01	02
Sexta - 6ª	10	06	16	01	
Sétima - 7ª	08	11	19	01	03
Total	83	83	166	08	12

FONTE: Direcção Pedagógica – DP/CREI; Adapt. pelo autor da pesquisa (2020).

Tabela 13 - Efectivos Professores

Habilitações/ Curso	H	M	TOTAL	Observações
Licenciados	05	02	07	Na sua maioria em Psicologia Escolar
Médios	03	03	06	Em processo de formação [finalistas do ESG]
Estrangeiro	01	-	01	Licenciado; de nacionalidade cubana; com vista a dar suporte à Direcção Pedagógica, concretamente no DSO e a DPEDH.
Total	09	05	14	<i>O Centro conta com apenas 1 professor com Deficiência Visual.</i>

FONTE: Direcção Pedagógica – DP/CREI Adapt. pelo autor da pesquisa (2020).

Para além dos professores que leccionam as turmas acima citadas, existem dois professores dos quais um ‘lecciona’ compensação aos alunos com Necessidades Educativas Visuais, o outro é de Educação Física e Desporto Inclusivo. As “aulas de compensação” têm como objectivo minimizar o impacto negativo do desempenho pedagógico das crianças com algum tipo de NEE.

Nota-se que os desempenhos dos alunos durante o segundo trimestre de 2017 resultaram num aproveitamento que foi considerado satisfatório, uma vez que o Centro atingiu uma percentagem global de 76%. Sendo todavia, 71% para o EP1 e 94% para EP2 respectivamente. Ao trazer esses dados, implica que a priori analisar também o impacto do trabalho conjunto realizado na área pedagógica.

Nesse caso, podemos destacar o seguinte trabalho ao nível pedagógico: (i) a implementação e os resultados da elaboração prévia das planificações diárias assim como as quinzenais; (ii) o processo das assistências permanentes e mútuas das aulas; (iii) a questão dos estudos de casos particulares de alguns alunos com NEE (na base de reuniões técnicas em busca de melhores respostas de intervenção pedagógicas); (iv) elaboração e intercâmbio dos materiais didáticos específicos; (v) o suporte na transcrição dos textos de tinta para a grafia braille e (vi) os seminários de capacitação (apesar de limitados) foi possível apenas em Língua de Sinais e de Grafia Braille entre os professores do Centro em parceria com DPEDH.

Importa-me referir que houve um decréscimo do aproveitamento pedagógico, comparativamente ao segundo trimestre do ano 2016. E, as principais razões estão associadas às limitações na capacidade técnica para efectuar um diagnóstico que garanta a pronta e eficiente intervenção pedagógica. Confira a tabela abaixo¹¹⁸.

¹¹⁸ Fonte: Direcção Pedagógica do CREI-Gaza (2017). Ressaltou que o orçamento anual alocado pelo Estado – por parte da Direcção Provincial de Economia e Finanças – DPEF para atender os desafios do Centro é exíguo.

Tabela 14 - Aproveitamento do 2º Trimestre 2017

Ensino Primário								
Classe(s)	Nº 3 de Março		Nº Final do Ano		Situação Positivas		Porcentagem (%)	
	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM
Pré-Escola	06	17	05	16	03	13	60	81
1ª	12	23	12	23	09	18	75	78
2ª	15	28	16	29	11	17	69	59
3ª	07	12	07	12	04	07	57	58
4ª	15	29	13	27	10	22	77	81
5ª	08	22	08	21	04	14	50	67
Total EP1	63	131	61	128	41	91	67	71
6ª	05	16	04	14	04	13	100	93
7ª	09	19	09	19	09	18	100	95
Total EP2	14	35	13	33	13	31	100	94
TOTAL CREI-Gaza	77	166	74	161	54	122	73	76

FONTE: DPC/CREI – Adaptado pelo autor da pesquisa.

No contexto da análise comparativa do aproveitamento do IIº trimestre de 2016/2017, pode-se observar que as percentagens do igual período espelham melhorias significativas. Tais são da intervenção dos profissionais envolvidos no desafio da política de inclusão escolar.

Tabela 15 - Quadro comparativo.

Ano	Pré	1ª Cl.	2ª Cl.	3ª Cl.	4ª Cl.	5ª Cl.	6ª Cl.	7ª Cl.
2016	---	85	46	83	71	90	89	80
2017	100	91	69	64	89	67	100	84

FONTE: Direcção Pedagógica – DP/CREI; Adapt. pelo autor da pesquisa (2020).

Ainda, o sector elaborou o projecto de capacitação de professores e funcionários do Centro em matérias de atendimento de crianças com NEE em ambientes inclusivos, comunicação em Língua de Sinais moçambicanas e Grafia Braille. Esta capacitação contou com 36 participantes, sendo todos do CREI, num período de uma Semana. Paralelamente, promoveu acções de capacitação aos professores primários e secundários das escolas da Vila da Macia, na qual estiveram envolvidos um universo de 77 participantes. Tais capacitações tiveram lugar na EPC do 5º Bairro e teve a duração de 40 horas.

Quanto aos **Serviços de Diagnóstico e Orientação – SDO**, é um subsector que se subordina à gestão pedagógica; tem o papel de dar suporte técnico a toda a comunidade escolar, ou seja, intervir pedagogicamente no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, resultante das deficiências patentes nos alunos e propor junto com os professores e demais intervenientes as melhores soluções que garantam a aprendizagem significativa.

Quando às jornadas de intervenção (para casos específicos de alunos como NEE), o SDO realiza actividades interativas ou as chamadas “*particularizadas*”; por vezes acontece no contexto das salas de aulas (as de recursos) quanto nas oficinas, com objecto de aprimorar a partilha de intervenções e soluções. São envolvidos, continuamente professor(es) da(s) turma(s) que apresentam uma experiência no uso das estratégias face aos exercícios para com os alunos.

Na sala dos Serviços de Diagnóstico e Orientação - SDO, o atendimento tende a ser em função das especificidades do aluno com recurso à aplicação de diferentes exercícios. Em geral, os trabalhos

permitem, em larga medida, esclarecer as particularidades de cada aluno, bem como a estimulação significativa de esferas menos desenvolvidas nestes.

O Centro pauta por pesquisar e aprofundar a intervenção ao nível das escolas que se encontram num raio de proximidade considerável como forma de dar suporte aos alunos com algum tipo de deficiência que emperra a aprendizagem. Nessa actividade contam com permanente apoio das equipas multissetoriais da DPEDH, Direcção Provincial de Saúde de Gaza - DPS e Direcção Provincial do Género, Criança e Acção Social - DPGCAS). Os estudos ainda contam com a parceria da Organização não governamental - GASPORTO.

As intervenções efectuadas pelo(s) técnico(s) do SDO apresentam resultados diferenciados, assim como garantem a melhoria dos alunos, dada as suas condições físicas e intelectuais para suportar as exigências do PEA, havendo porém, a necessidade de acompanhamento individualizado com regularidade. Os serviços de diagnóstico tem a tarefa de contactarem a(s) família(s) para subsequentes sessões do(s) professor(es) para melhores orientações metodológicas¹¹⁹.



Figura 7 - Sala de SDO do CREI-Eduardo Mondlane-Macia/Gaza
Imagem: O Autor da pesquisa.

No Centro, na área da **Assistência Social** desenvolvem-se actividades de apoio à comunidade escolar e extra-escolar, destacando-se os serviços de Acção Social e Saúde Escolar - ASSE. As acções das duas sub-áreas constituem uma base forte para o bem-estar social e físico das crianças e, não só, garantem o bom desempenho no processo de ensino e aprendizagem e em vários outros sectores do Centro.

Segundo o Relatório do Centro, no período do ano de 2015/2016, foram desenvolvidas as seguintes actividades por parte do(s) assistente(s) da área social: *(i) o acompanhamento da saúde e nutrição dos alunos; (ii) as acções de aconselhamento, terapia e orientação a comunidade intra-extra escolar (privilegiado diálogos com os diferentes tipos de grupos); (iii) acções de sensibilização formal e informal, principalmente, aos alunos do Centro em matérias ligadas a saúde e higiene pessoal e colectiva – a chamada assistência social; (iv) acompanhamento nas campanhas de prótese*

¹¹⁹ Segundo o(a) Director(a) do Centro (2017), os profissionais garantem todo o apoio psicopedagógico às escolas das Zonas de Influências Pedagógicas – ZIP's em matérias de ensino em educação inclusivo, assim como munir os professores em conhecimentos e estratégias de como lidar com os alunos na sala de aulas. A equipa de apoio foi explicando como dar vazão a esta demanda proporcionando uma educação para todos e respeitar a diversidade na sala de aulas.

auditivas; técnicas e procedimento para o manuseio da bengala e (v) visita aos locais históricos, escolas e outras instituições.

O **Internato** é a área que se encarrega pela acomodação dos alunos. Até o IIº Semestre de 2017, contava com um número de 96 alunos internos; destes, 42 são do sexo feminino. As actividades de rotina desenvolvidas no internato consistem em acompanhamento de alunos nas tarefas matinais, asseio pessoal, limpeza e arrumação dos quartos, preparação para a escola, preparação do refeitório para o pequeno-almoço, alimentação dos animais, horta e machamba e outros trabalhos pertinentes no dia-a-dia.

Os principais desafios do Centro são: (i) capacitar todos os professores em matéria de Língua de Sinais moçambicanas, Grafia Braille e outras técnicas de intervenção para atender às diferentes demandas das NEE com vista a melhorar o desempenho dos alunos. Um outro desafio do Centro é (ii) a colocação de dois professores nas turmas que ainda funcionam com um professor, para melhorar o AEE; (iii) colocação de todas as oficinas em funcionamento para permitir que os alunos saiam do CREI com as competências técnicas do saber fazer; alocação do professor de serralharia em particular pois, esta oficina já reúne condições para o funcionamento integral; alocação de funcionários à dimensão da instituição para cobrir o *deficit* nos vários sectores, sobretudo os segurança, e agentes de serviço; manutenção permanente dos sanitários, fossas assim como os currais dos suínos; aproximar cada vez mais a população circunvizinha para a segurança das crianças e manutenção limpeza no Centro. urgente reposição de cacifos nos quartos, entre outros.

As **Oficinas Pedagógicas** do CREI constituem espaços de discussão e reflexão, provendo informações que possibilitam a troca de conhecimentos teóricos e práticos para a mudança de conceitos e atitudes discriminatórias. Representa na verdade, um espaço onde os alunos matriculados no CREI encontram oportunidades para desenvolverem competências e habilidades com o acompanhamento de profissionais devidamente treinados.

O CREI-Macia, à semelhança dos outros Centros existentes no país, conta com Oficinas Pedagógicas de Braile, Informática, Serralharia, Corte e Costura, Electricidade, entre outras actividades que já indiquei anteriormente. Todas estão organizadas com equipamentos básicos para a capitalização das habilidades dos alunos com e sem NEE. Simultaneamente, o CREI promove cursos de curta duração que são extensivos aos funcionários e à população da Província de Gaza. O Centro consegue manter a dinâmica das actividades e os projectos em curso por conta da parceria com as demais instituições e organizações, como o exemplo certas congregações religiosas.

As actividades desenvolvidas nas Oficinas desenvolvem-se numa permanente articulação com os demais intervenientes do processo, principalmente, no momento da avaliação. Como impacto dessa prática, os intervenientes (incluindo a comunidade) têm observado melhorias significativas no que concerne aos resultados de aprendizagem dos alunos, respondendo deste modo, a intenção macro das Políticas de Inclusão Escolar e os desafios de aprendizagem.

Tal resultado, para além dos benefícios técnicos, também gera mudança na construção da afectividade e da maturidade dos intervenientes no contexto de produção e das relações interpessoais, granjeando desse modo, uma importância para o desenvolvimento integral do aluno. Essa articulação permite que as oficinas apresentem diferentes formatos, mas com a garantia de que, ao término, todos tenham discutido e reflectido sobre os mesmos temas - “o desenvolvimento intelectual dos alunos”.

Nas Oficinas Pedagógicas, são privilegiadas reflexões que geram transformação do conhecimento, principalmente pelo facto de espelhar uma abordagem associada às mudanças sociais profundas que promovam a partilha das práticas do saber fazer, na reflexão inovadora com o propósito de garantir o crescimento individual e colectivo. Vide as imagens abaixo, ilustram parte das oficinas e produções do CREI-Macia em Gaza.



Figura 8 - Oficinas de Costura e de Serrilharia do CREI-Eduardo Mondlane-Macia/Gaza

Foto: O Autor da pesquisa.



Figura 9 - Oficinas de Informática e Sala do Braille do CREI - Macia/Gaza

Foto: O Autor da pesquisa.



Figura 10 - Pavilhão de jogos (polivalente) e de sala de recursos do CREI-Macia

Foto: O Autor da pesquisa.

Em jeito de conclusão, percebo que os três Centros de Recursos de Educação Inclusiva do país apresentam características similares em termos de *'design'* das infraestruturas e sua forma de agir enquanto processo curricular no contexto do atendimento à política de inclusão escolar. Deste modo, as dificuldades, desafios e perspectivas tendem a ser por conta da falta de recursos humanos especializados, os financeiros para garantir o AEE para alunos com NAd. e a efectiva implementação das actividades curriculares. O suporte dos parceiros privados, incluindo as Organizações Não-Governamentais complementam indubitavelmente as limitações dos Centros.

Importa ressaltar que as agendas dos professores/formadores dos CREI gozarem de um regime próprio para AEE às demandas da prática profissional, também afigura-se pela forma, disponibilidade e motivação que estes apresentam; essencialmente pela espontaneidade na acção didáctica de ensino e no aspectos sociais, investindo na componente emocional para atender aos alunos com NAd. no contexto inclusivo da diversidade escolar. Na verdade, compreendemos ademais, a intensidade de energia que este grupo de profissionais empreendem, não só para atingir os objectivos da política de inclusão escolar, como também das directizes curriculares e outras acções didácticas-sociais.

Tratando-se de uma realidade complexa de gerir face às limitações, há toda a necessidade de se repensar nas estratégias para o AEE das Políticas de Inclusão Escolar caso se pretenda almejar resultados e qualidade, principalmente no investimento financeiro para aquisição de recursos, manutenção e capacitação técnica dos professores, ressaltam os gestores dos CREI's.

As inquietações do estudo foram propostas com o intuito de analisar como é que os professores (na base de um diálogo construtivo nas salas de recursos) dos Centros percebem e implementam a filosofia de apoio à inclusão escolar no contexto da diversidade dos seus alunos. Os indicadores como a escolha do local, a metodologia proposta, as técnicas de recolha de dados foram definidos em função do grupo-alvo, enfim, toda a trajetória do estudo de campo será detalhado na etapa subsequente.

A interacção com os sujeitos de pesquisa nas salas de recursos foi de forma aberta e natural. Destaca-se pela forma como os sujeitos da pesquisa se posicionaram e se envolveram arduamente. O retrato do espaço enquanto sala de aula evidenciou-se pela diferenciação dos recursos existentes tendo em conta a diversidade dos tipos de Necessidades Especiais.

O procedimento no estudo atende às expectativas inicialmente definidas, inspirando-se na ideia de que toda e qualquer pesquisa qualitativa e de natureza etnográfica focaliza-se pela forma como se interage no contexto - no campo de estudo. Ou seja, todas as condições de base foram criadas para que houvesse a abertura entre os sujeitos.

Ao abordar sobre a Educação Inclusiva, foi simultaneamente envolver-se em toda a dimensão no próprio local de estudo - nos CREI's do país, em particular nas salas de recursos, onde procurou-se familiarizar com as singularidades, que por vezes foram ignoradas para um olhar mais reflexivo. E, o facto de pautar por essa postura, possibilitou-me ignorar alguns aspectos como forma de evitar

conflitos de relações, acabando por criar de forma estratégica um distanciamento que é reflectido nos resultados do estudo. Simultaneamente, permitiu ao pesquisador agir cada vez mais de forma ousada com vista a atingir os objectivos e as dimensões/categorias da pesquisa. Desta forma, permitiu-me garantir o contacto directo no contexto das práticas.

Tais momentos foram marcados pelo espírito de auto-ajuda, o que possibilitou a recolha de informações para além do que estava previsto¹²⁰. Assim propus-me, na base de uma matriz própria, questionamentos abertos e simples para uma percepção mais consentânea. Antes da aplicação dos instrumentos, foi necessário a organização e a planificação de todo o processo, recorrendo ao rigor técnico, destacando claramente as finalidades, o tempo de intervenção, o objecto da pesquisa, entre outros indicadores. Contudo, a matriz deu suporte no momento de tratamento de dados.

A estratégia possibilitou considerar todos eventos observáveis e que ocorriam nas salas de recursos, com maior destaque as produções dos alunos na base de material específico e local - criando oportunidades de interpretar e enriquecer as evidências. Ao enfrentar essas contrariedades no processo foi possível garantir melhor interacção, o que veio a reforçar às possibilidades de validar novos dados.

Todos outros recursos e esforços usados nas salas de recursos, serviram de suporte para a construção de novos valores e influências significativas. Erickson (1989) dá destaque à questão do sucesso da interacção por via de consensos entre os sujeitos da pesquisa, o que resultou na replanificação das actividades em volta do fenómeno em estudo, assim como no envolvimento para garantir uma relação aberta e segura na base de uma missão e a visão institucional.

3.3. Abordagem Etnográfica e a Caracterização da Amostra

Ao avançar com a proposta de uma metodologia qualitativa, apresento ideias que podem ou não estar centradas na subjectividade científica. Assumir este desafio permite compreender fenómenos de pesquisa considerados complexos, como a inclusão escolar e as estratégias de AEE e seus desdobramentos, de forma a atender com segurança a inclusão dos alunos NAd. e/ou NEE, sustentado pelas teorias. Esses desafios possibilitam avançar com uma visão ampla, capaz de garantir melhor articulação com a abordagem metodológica nas suas diversas formas de intervenção.

A seguir, proponho apresentar o percurso do estudo etnográfico, seus desdobramentos teóricos e implicações na perspectiva da inclusão.

No estudo, a abordagem *etnográfica* permitiu o aprofundamento das dimensões da vida sócio-educacional. Na perspectiva de Minayo (1996), a etnografia deriva do universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações sociais, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à mera operacionalização de indicadores filosóficos. Deste modo, constitui recurso fundamental para a materialização do estudo, tendo como *locus* os CREI's. Nisso, o estudo apresentará três dimensões que se complementam dada a sua contribuição *descritiva*, uma vez que procura caracterizar as práticas e as estratégias do AEE na perspectiva da EI e os desafios enfrentados pelos professores; a *explicativa*, na medida em que o

¹²⁰ A recolha de informações foi na base de uma matriz própria adaptada pelo autor da pesquisa.

estudo analisa as relações de causalidade entre os factores políticos e os da diversidades no AEE; e por fim a *exploratória*, pelo facto de aprofundar a pesquisa no campo das estratégias e mecanismos para superar as barreiras de aprendizagem de alunos com Necessidades Adicionais no contexto da sala de aula.

Segundo André (1995), destaca-se a necessidade de enfatizar o local onde as acções são desenvolvidas — neste caso, a sala de aula — como espaço privilegiado para compreender e analisar os processos de inclusão escolar que,

[...] a etnografia, é uma palavra que vem do grego “graf(o)” e significa escrever sobre um tipo particular - um “etn(o)” pois, escrever sobre outras pessoas ou sobre determinados grupos sociais, com o objectivo de compreender as relações entre eles.

Nesse contexto procuro a partir da etnografia e epistemologia proposta por Tello (2013), atender às Políticas de Inclusão Escolar, recorrendo a uma análise compressiva das dimensões de carácter sócio-educacional. Esta busca permite envolver a técnica de observação como forma de produzir inferências em relação às acções anunciadas previamente; tal estratégia passa a ser relevante em diferentes etapas do estudo, pois, possibilita *a priori* conhecer a realidade dos espaços e definir outros caminhos para melhor articulação com os intervenientes dos Centros; como é o caso da partilha de ideias que permita identificar novas descobertas ou aprofundamento de informações pouco exploradas no âmbito da inclusão.

Ao propor essa abordagem tem como objectivo de atender à visão do André (1989), onde destaca que qualquer pesquisa educacional e de carácter etnográfico, seja usada quando

[...] (i) há interesse no objecto de estudo; (ii) quando deseja conhecer, compreender profundamente a temática (do mais particular ao complexo); (iii) quando buscamos novos elementos teóricos, ou seja, novas relações, novos conceitos sobre um fenómeno.

André (2005: 53) reforça com a tese de que,

[...] a abordagem permite descrever as relações e processos que configuram a experiência do quotidiano, assim como dos agentes envolvidos no contexto investigado, sempre por meio da relação directa entre pesquisador e pesquisado.

As características da abordagem etnográfica no estudo em referência vinculam-se às questões das tradições sócio-educativas que se enquadram nas abordagens do Erickson (1984), onde revela a permanente “*intersubjectividade*” do pesquisador. A partir dessa interpretação fico atento às dinâmicas da pesquisa no contexto exclusivamente sócio-educacionais; que através disso, passo a agir em prol das percepções e mudanças. Considero no entanto, como sendo dinâmicas que reforçam às responsabilidades no estudo numa visão mais inclusiva face ao AEE de alunos.

O estudo ao se auxiliar da abordagem etnográfica, posiciona-se para contribuir com novos conhecimentos face à realidade do fenómeno da inclusão escolar, práticas e estratégias no AEE que são considerados como relevantes para as políticas educativas, propondo deste modo, acções viáveis e sustentáveis para os alunos matriculados nos CREI no país.

Como consequência, evidencia-se um entendimento dos reais factores que estão por detrás da

problematização da pesquisa sendo, para o efeito, a descoberta de novos fenómenos relacionados com as estratégias de inclusão e da diversidade de alunos dos Centros. Logo, seleccionamos critérios propostos por Yin (2005), designadamente:

a) a análise situacional do contexto do estudo – neste caso os CREI's;

b) grupo alvo na participação directa no estudo – os professores, gestores e especialistas e

c) a consideração e pré-constatação do resultado – pesquisas feitas anteriormente, o que veio a impulsionar a análise e a forma de lidar com as dinâmicas situacional numa evidente relação com os aspectos teórico-prático no âmbito da implementação do currículo inclusivo.

Desta forma, os critérios a que nos referimos acima são reforçados com a ideia de que no estudo, as técnicas e os procedimentos etnográficos não seguem padrões rígidos em todo o processo, justificando-se pela importância que a metodologia traz às pesquisas qualitativas voltadas para uma abordagem social.

A etnografia foi escolhida pelo facto de ser considerada um fenómeno eminentemente social, resultado das peculiaridades contextuais. Essa metodologia mostra-se útil não apenas para conhecer os problemas e dificuldades, mas também para compreender a dinâmica dos processos e, sobretudo, as relações entre os sujeitos envolvidos.

No presente estudo, a etnografia foi orientada para um grupo ou comunidade, conforme sustentam Gerhardt e Silveira (2009). Essa visão foi complementada pela definição de critérios de selecção e pela escolha de indicadores indispensáveis ao trabalho etnográfico, destacando-se:

- o uso de recursos e instrumentos como a observação participante;
- os mecanismos de condução da entrevista intensiva e da análise documental;
- os níveis de interação e qualidade entre pesquisador e objeto pesquisado;
- as experiências dos sujeitos-alvo;
- a capacidade de controle do ambiente e sua variação periódica;
- a forma como os dados são descritos e transcritos, numa visão holística.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, com foco na inclusão escolar, a etnografia procura fornecer uma visão profunda e integrada de uma unidade complexa, capaz de reflectir situações reais do quotidiano escolar, sem prejuízo da sua complexidade e dinâmica. Diante disso, o pesquisador assume a obrigatoriedade de apresentar interpretações de diferentes fenómenos sobre uma mesma situação. Para Yin (2015), esses pressupostos tornam o pesquisador o principal protagonista, articulando sua visão com outros fenómenos relacionados ao campo investigado.

Segundo o autor, esse tipo de pesquisa auxilia também na determinação dos fenómenos, assumindo diferentes significados no campo das ciências sociais e da educação. Compreende, assim, um conjunto de técnicas que visam descrever e codificar as componentes das estratégias de inclusão escolar utilizadas pelos professores no contexto da diversidade.

No decurso do trabalho, percebe-se que a etnografia contribui para a pesquisa a partir da descrição dos intervenientes do estudo. Os fundamentos de análise articulam-se como forma de gerar relações com os processos pelos quais a ação ocorre, focalizando-se na investigação do processo

pedagógico — isto é, das políticas e estratégias utilizadas nas práticas educativas em sala de aula — que visam o atendimento e o desenvolvimento dos alunos em situação de apoio à inclusão.

Nesse contexto, a organização do estudo foi considerada como uma unidade social de análise, aplicada a uma situação específica que privilegia a interação dialética dos fenômenos. Isso ocorre sequencialmente, face aos eventos observados em um cenário específico: o ambiente dos CREI's.

Enaltece-se, nesse caso, a presença dos membros do grupo social alvo da pesquisa, o que permitiu ao pesquisador transcender a outros níveis de participação e maximizar tanto a escala de situações controladas quanto suas frequências em diferentes momentos do estudo. As escalas e níveis foram definidos com base na proposta de Yin (2015), segundo a qual, através do uso de técnicas de suporte, a etnografia se destaca nas práticas escolares. O pesquisador recorreu à atenção seletiva em diferentes etapas, desenvolvendo uma compreensão mais ampla, o que não seria possível em uma única intervenção.

Assim, a dimensão da pesquisa busca encontrar informações fiáveis e dados significativos a partir dos comentários facultados pelo grupo-alvo que lida com a inclusão escolar nos Centros. Como consequência, os eventos sucederam-se quando o pesquisador iniciou com perguntas sobre as ações em curso (políticas e currículo) ou sobre possíveis ajustes de forma razoável a serem realizados ao final do processo. Um dos propósitos do uso das referidas técnicas é, segundo Yin (2015), fornecer evidências referentes aos pontos de vista dos participantes, constituindo uma forma simples de confirmar as inferências do estudo.

Exemplos podem ser observados nas pesquisas que tenho realizado no contexto escolar, desenvolvidas na dimensão dos processos inclusivos e analisando as possíveis relações entre escolas, Centros, professores/formadores, alunos e sociedade, com a finalidade de aprofundar os diferentes problemas das políticas de Educação Inclusiva. Deste modo, o estudo assume uma dimensão no campo da diversidade e da pluralidade escolar, desde o compromisso com o AEE, do DUA com recurso ao PIE para os alunos com Necessidades Adicionais, até à valorização e respeito pelo próximo, o que, por sua vez, constituiu um marco importante no delineamento das categorias da pesquisa. Todos os esforços foram orientados para contribuir com ferramentas diferenciadas, tendo em consideração as políticas educacionais do país, consolidando a análise numa perspectiva inclusiva, sobretudo no âmbito do AEE. Tais esforços são assumidos por Gomes (2016) como oportunidades a serem capitalizadas para melhor orientação e desenvolvimento das habilidades básicas de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem¹²¹.

Nesse sentido, compreendo que, no início de qualquer pesquisa, é fundamental reflectir sobre o sentido simbólico e ético, respeitando cada grupo nas suas singularidades e diferenças. Trata-se, ao mesmo tempo, de encontrar soluções positivas para orientar os sujeitos em determinado grupo, de modo a desenvolver ações que respondam ao propósito das práticas inicialmente definidas.

¹²¹ Visão partilhada por Gomes et al (2016), mas, numa perspectiva que atende as habilidades de alunos com Necessidades Adicionais, o exemplo do Transtorno de Espectro Autismo – TEA. Desta forma, propõem medidas de intervenção comportamental numa dimensão intensiva.

Diante do desafio da inclusão, torna-se oportuno mencionar uma característica importante destacada na pesquisa: a flexibilidade e adaptação razoável. Ao assumir essa estratégia, garante-se previamente a planificação das actividades numa perspectiva do DUA, como forma de evitar improvisações, conscientes de que algumas iniciativas poderiam encontrar resistência nessa fase. Esse procedimento integra o processo de investigação sócio-educacional, envolvendo outras demandas das políticas de inclusão, como o acolhimento e as respostas pedagógicas a alunos em situações de vulnerabilidade social (conflitos armados, mudanças climáticas) com foco na Educação em Emergência (EiE).

3.4. Sujeitos da Pesquisa

Na caracterização da amostra da pesquisa, destaco os professores/formadores que actuam nos CREI's, num total de dezoito (18), pois estes lidam quotidianamente com práticas de inclusão e do AEE. Esse pressuposto permite analisar a problemática da operacionalização das políticas educacionais, buscando soluções e respostas adequadas que possam dar suporte à reflexão e ao atendimento das demandas do desafio.

Relativamente a este grupo de professores afectos aos três CREI's, importa realçar que todos são quadros efectivos, contratados pelo MINEDH a partir das DPEDH, no âmbito dos concursos promovidos para ocupação de vagas em diferentes escolas e Centros. É importante destacar que o processo de selecção foi considerado “aleatório”.

Estamos conscientes de que o desafio da inclusão escolar requer engajamento, preparação técnica adequada, responsável e segura. Assim, entendemos seleccioná-los cientes do seu perfil, pelo facto de atenderem diferentes tipos de Necessidades Adicionais (NAd). no contexto único dos CREI's. Dessa forma, promovem a advocacia em favor de estratégias de ensino-aprendizagem cada vez mais activas e inclusivas, abertas ao respeito pela diversidade e pelas diferenças sócio económicas, étnicas, religiosas, culturais e outras. Isso implica demonstrar uma postura de sensatez, acolhimento, afecto constante e competências teórico-práticas capazes de garantir o desenvolvimento da aprendizagem.

Actualmente, olhando para os dados nacionais de professores contratados para atender às demandas das NAd. no contexto dos CREI's, estima-se um total de 56 professores, sendo a maioria do sexo feminino. Essa realidade reflecte a natureza das actividades e funções desempenhadas nesse espaço. São profissionais com experiências diferenciadas, formações técnicas e capacitações voltadas para ampliar o AEE e o suporte à inclusão de alunos com NAd. e/ou dificuldades de aprendizagem. Contudo, ainda necessitam de aperfeiçoamento contínuo para responder a outras dimensões da Educação Inclusiva, como nos casos do DUA, PIE, de intervenção em catástrofes naturais (Educação em Emergência – EiE), conflitos armados, deslocados internos e refugiados. Este grupo de alunos exige um AEE específico, desafiando os profissionais a (re)pensarem ferramentas de apoio à aprendizagem activa e significativa.

O factor disponibilidade merece destaque. Contudo, assumimos tratar-se de uma amostra aleatória, pois os intervenientes contribuem com novas ideias, o que possibilita avançar com uma leitura subjectiva e, por vezes, ambígua sobre o fenómeno da inclusão escolar.

Como forma de respeitar o anonimato, os nomes dos professores serão codificados por [P] = significando Professores em diferentes dimensões para atender às categorias em função das questões colocadas nas matrizes. Sendo [P1CN] = Professor do Centro de Nampula; [P1CT] = Professor do Centro de Tete; e [P1CG] = Professor do Centro de Gaza.

No geral, a amostra da pesquisa é constituída por dezoito professores/formadores dos CREI's, sendo seis de cada, nomeadamente [*Nampula: Josina Machel em Anchilo; Gaza: Eduardo Mondlane, em Macia e Tete: Matundo*].

Para os intervenientes, foi usado o mesmo instrumento de recolha de dados, mas com perguntas diferentes (entre os grupos-alvo), numa perspectiva de diálogo sobre as práticas e reflexões sobre o apoio à inclusão escolar no País, que culminou com interpretação e análise dos discursos e de conteúdos do grupo. Tal instrumento diferencia-se em algumas perguntas tendo em consideração a natureza do papel e do perfil dos profissionais.

Tabela 16 - Amostra dos professores/formadores

CREI's	Sexo		OBSERVAÇÃO SOBRE OS PROFESSORES
	Masc.	Fem.	
CREI de Nampula	01	05	A média de idade dos professores é de 28 anos
CREI de Tete	02	04	
CREI de Gaza	04	02	
TOTAL	07	11	Professores com experiência de trabalho de mais de 5 anos
	18		

FONTE: O Autor da pesquisa (2020).

O diálogo com os intervenientes foi com a intuição de explorar as experiências profissionais (teóricas e práticas), que de certa forma, revelam as diversas perspectivas sobre os acontecimentos e as convicções nas políticas de inclusão e no AEE aos alunos com Necessidades Adicionais e ou de Aprendizagem. Para garantir o alinhamento das categorias, pautei pelas **Questões** padronizadas codificadas por [Q1], [Q2,] [Q3], (...) [Q18].

Ao recorrermos à perspectiva de Fazenda (2000), foi com a intenção de assumir uma boa prática, tomando em consideração os aspectos contextuais que determinam as particularidades do objecto da pesquisa, ciente da complexidade uma vez que a investigação toma atenção a origem e o percurso do projecto em estudo - por isso a importância fundamental de investigar a acção numa dimensão imediata. Aqui, o foco é se inspirar nas boas práticas no âmbito da Abordagem Inclusiva à Aprendizagem.

O alvo definido permitiu gerar dados com resultados mais variados e abrangentes, reunindo uma pluralidade de informações que poderão ser utilizadas em futuras pesquisas — inclusive com o envolvimento de outros grupos — sobre o mesmo objecto de reflexão. Além disso, possibilitou recorrer às experiências e capitalizá-las com a finalidade de garantir uma melhor operacionalização das práticas de inclusão escolar no âmbito do AEE.

O facto de serem profissionais (professores/formadores) que promovem o apoio à inclusão de alunos NAd. não significa, necessariamente, que não possuam outras competências técnicas capazes de superar dificuldades e barreiras contextuais. Os professores demonstram, quase sempre, bom senso no exercício da profissão, integrando-se nos programas do currículo inclusivo.

Desses agentes emergem motivações que exigem engajamento na abordagem, obrigando-os a analisar e reflectir sobre o processo de formação no país — tanto no presente quanto no futuro. Torna-se evidente que as posturas desses profissionais carregam um legado histórico, filosófico, conceptual e político em relação aos alunos com NAd. e/ou NEE. Isso permite a utilização de estratégias inclusivas para a superação das barreiras, bem como para promover a participação activa no processo educativo.

Conforme sustentam Booth e Ainscow (Index, 2000), toda intervenção voltada à superação das barreiras de aprendizagem depende de um olhar criativo e proactivo diante das diferenças no contexto da diversidade, aliado ao provimento de recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem. Nesse sentido, o papel das escolas é garantir o envolvimento de todos os actores da sociedade.

3.5. Técnicas para a Recolha dos Dados

Sendo a pesquisa de cunho *qualitativo*, o pesquisador recorreu às estratégias próprias da investigação científica com o propósito de analisar e descrever os fenómenos de apoio à inclusão escolar no âmbito do AEE de alunos com NAd., no contexto dos CREI's. Essa abordagem evidencia uma clara articulação entre as políticas de carácter decisório e as práticas inclusivas de operacionalização. Nesse sentido, a fase de recolha de dados desempenhou um papel crucial e decisivo no estudo, pois, na visão de De Ketele & Roegiers (1998:17), constitui o momento em que se assegura a validade e a fiabilidade das informações, permitindo que os resultados reflectam de forma consistente a realidade investigada, [...] *como um processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para o outro.*

A abordagem de Yin (2005) inspira-nos ao propor a necessidade de considerar as questões relacionadas aos eventos que permeiam o quotidiano da vida em diferentes fenómenos. Diante disso o pesquisador teve que o controle dos objectivos, das categorias e da operacionalização do estudo.

Ainda que não produza conclusões generalizáveis, essa abordagem permite verificar as melhores formas de adequar o método à natureza da pesquisa, tornando-se referência para estudos futuro.

Para De Ketele & Roegiers (1998:17), o principal instrumento de recolha e análise de dados em uma pesquisa qualitativa de carácter etnográfico é o próprio pesquisador. A abordagem permitiu uma participação activa, prevendo obter vantagens nos resultados da investigação, ao mesmo tempo, agir imediatamente no processo, realizar correções e descobrir novos elementos que possam equilibrar a reflexão e o posicionamento.

A acção torna-se necessária ao adoptar a proposta de Yin (2005), recorrendo a diferentes fontes de informação, sejam documentais ou baseadas nos relatos dos intervenientes. Nesse sentido, destaca-se o pressuposto da necessidade de pautar pela tolerância face à ambiguidade, convivendo com cenários de dúvidas e incertezas inerentes à abordagem.

Assim, os dados do estudo foram recolhidos mediante o uso das seguintes técnicas: *Observação participante*; *Estudo e análise de documentos*; *Questionário aberto*; e *Entrevista semiestruturada* aplicada aos professores dos CREI's de Nampula, Tete e Gaza¹²².

Nesse sentido, apoiando-me na *etnografia*, foi definido um período limitado para a aplicação dos questionários (com duração entre 40 e 50 minutos para cada professor), respeitando as falas de todos os sujeitos e privilegiando a análise indutiva — o diálogo — observando a relação entre a objectividade e a subjectividade dos factos.

Durante esse processo, as dúvidas foram esclarecidas no momento oportuno; houve a possibilidade de explorar comentários adicionais para o enriquecimento do estudo; estabeleceu-se uma interacção efectiva nas relações interpessoais; e garantiu-se o controle das informações até à fase de transcrição. Esse procedimento possibilitou a autocorreção e o aperfeiçoamento de dados que poderiam ter sido pouco esclarecidos nos depoimentos.

Para um melhor entendimento, foi oferecido aos participantes a liberdade criativa e autonomia nas respostas, com o objectivo de gerar oportunidades para expressarem suas experiências vividas no AEE de alunos com Necessidades Adicionais. Deste modo, adoptei as perspectivas de Erickson (1989) e André (2005) para descrever as técnicas de suporte, numa abordagem de complementaridade que atende às exigências da etnografia no contexto educacional, sendo:

3.5.1. A observação participante

A observação posicionou-se como uma das técnicas de recolha de dados no estudo, caracterizando-se pela sua aplicação no contexto de investigação¹²³. Apoiando-me em André (2005), Deslauriers (2008) e Gerhardt & Silveira (2009), procurei envolver-me simultaneamente no espaço e com os sujeitos observados, incentivando-os a evitar práticas de segregação que pudessem influenciar negativamente o quadro das relações e dos comportamentos.

A técnica permitiu uma interacção permanente com os diferentes sujeitos, em maior ou menor grau, em relação à realidade investigada. Procurei, igualmente, manter-me atento aos acontecimentos para perceber as diferentes manifestações no espaço dos CREI's. Nessa perspectiva, os aspectos-alvo da observação possibilitaram maior interacção social, garantindo anotações e descrições dos comportamentos verbais e não verbais do grupo-alvo¹²⁴. O procedimento remete à harmonização do pensamento, tendo como foco o objecto do estudo, colocando as evidências em acções colectivas e permitindo a promoção da aprendizagem por meio de interacções directas no contexto.

A técnica foi utilizada em todos os recintos dos CREI's, com maior incidência nas salas de recurso e/ou de apoio à aprendizagem. Nesse sentido, propus observar os recursos, materiais didáticos e equipamentos assistivo usados na implementação das estratégias inclusivas e de apoio à aprendizagem dos alunos com NAd., no contexto da diversidade escolar. Essa iniciativa permitiu

¹²² Na pesquisa, de forma recorrente usar-se-á o termo "sujeito" que equivale considerar os participantes.

¹²³ A *técnica de observação* foi usada em todo o recinto do Centro, com maior incidência na sala de recurso e nas oficinas pedagógicas onde decorrem as práticas educativas.

¹²⁴ O termo não-verbal é utilizado em relação aos sentimentos e comportamentos (tristeza, alegria, emoção, etc) apresentados pelo grupo alvo.

melhor organizar os processos e seleccionar, particularmente, as salas com alunos que apresentavam diferentes tipologias de deficiência e NAd. — moderadas e severas.

A selecção dos espaços foi realizada em coordenação com os gestores dos Centros, que sempre se mostraram disponíveis para oferecer suporte técnico. O uso da técnica permitiu igualmente respeitar as instruções dos gestores. Destaco, nesse âmbito, a organização dos horários, distribuídos em dois turnos (manhã e tarde). Essa coordenação facilitou todo o processo de comunicação com os professores, que tinham outras actividades a realizar. Todo o processo de observação foi conduzido com o suporte de um instrumento próprio, com o objectivo de garantir que os eventos fossem devidamente registados, fortalecendo a descrição dos resultados da pesquisa.

É importante destacar, nesse processo, a postura do pesquisador nas relações interpessoais, permitindo agir com ética para obter respostas dos professores. Essa conduta mostrou-se útil e significativa, uma vez que garantiu que as actividades sucedessem sem sobressaltos em todas as etapas e contextos.

Numa fase posterior, as anotações e registos foram sistematizados e transformados em relatórios de campo, antecedidos por um piloto junto aos professores/formadores, com o objectivo de identificar e eliminar possíveis problemas. O pesquisador estava consciente de que nunca iniciaria uma investigação sem um pré-teste adequado dos instrumentos de recolha de dados. Como resultado, foi possível alinhar e aprimorar a estrutura dos instrumentos de recolha, destacando-se: a ordenação e colocação das questões em conformidade com os objectivos da pesquisa; o desdobramento de algumas perguntas; a alteração de termos para maior clareza; a retirada de questões, objectivos e categorias desconexas; o incremento de novas nuances relevantes ao estudo.

Todo o protocolo para a aplicação dos instrumentos foi observado e respeitado, garantindo a fiabilidade dos resultados¹²⁵. Os dados recolhidos e sistematizados foram devidamente ajustados, tratados e compilados, assegurando a validação necessária para dar seguimento ao estudo.

3.5.2. Análise documental e quadro teórico

Os documentos constituíram fontes de dados brutos para o investigador. A sua análise implicou um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. Deste modo, na abordagem do estudo os documentos serviram para fazer a análise de dados e Bardin (2006: 47) salienta que

[...] a análise documental tem por objectivo a consulta e armazenamento na forma variável e a facilitação de acesso ao observador de modo que este obtenha o máximo de informação [...], constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja descobrindo aspectos novos de um tema ou problema.

¹²⁵ Para Bello (2000) a fiabilidade consiste na capacidade de fornecer resultados semelhantes de acordo com as condições que ocorrem os eventos a serem estudados e, para conferir o suporte exigido o pesquisador deve permanentemente estabelecer uma comunicação efectiva e saudável no campo da pesquisa. Optamos também por acomodar as recomendações e aconselhamentos de Marconi & Lakatos (2009), que se torna viável sempre retrabalhar os dados recolhidos de forma atenciosa para melhor qualificar o estudo.

Para o presente estudo, optei pela pesquisa documental, o caso das *fontes primárias* - que não receberam nenhum tratamento analítico [o exemplo dos documentos oficiais, Convecções, Declarações, Leis, Decretos, Planos Estratégico]; e *secundárias* - com o tratamento analítico [o exemplo de Relatórios, Regulamentos Escolares, Fotografias, Gravações, Guias de Treinamento em matéria de inclusão e outros], tendo como referência escritos contemporâneos autênticos da abordagem da Educação Inclusiva, numa perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem - DUA, com a finalidade de analisar, debater, descrever, assim como comparar determinados factos que atendem a dimensão das Necessidades Adicionais - NAd. Nestas reflexões, o pensamento foi fluindo ao ponto de dialogar com diferentes práticas de inclusão em contexto escolar, visão igualmente sustentada por Gerhardt e Silveira (2009).

Para o estudo, a análise documental serviu para buscar informações adicionais capazes de ter um tratamento analítico e crítico, podendo, desse modo, ser classificado e interpretado para atender o escopo da pesquisa, por um lado e, por outro, permite o estudo dos factos ou fenómenos com os quais não poderia se estabelecer algum contacto por motivos associados ao factor tempo assim como à distância. Tratando-se de uma abordagem *etnográfica*, foi selecionado e narrado os eventos associados às estratégias de apoio à inclusão escolar, as políticas e outras nuances relacionadas com o perfil dos professores que atendam a demanda educativa. Deste modo, as percepções dos autores, assim como dos dispositivos legais e/ou oriundos das conferências e eventos nacionais e internacionais, tiveram um significado valioso, permitindo que a concentração, a selecção e a validação dos conteúdos fossem com maior rigorosidade.

O facto de a pesquisa qualitativa possuir carácter flexível permite concluir que ela responde de forma positiva e significativa à abordagem etnográfica, dada a sua amplitude no atendimento às situações de carácter social. Nos últimos tempos, no contexto das Políticas Educativas, essa abordagem tem se evidenciado como desafiadora para o desenho e a operacionalização do currículo inclusivo, com enfoque no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA).

A análise documental foi feita a partir de um **Quadro Teórico** que aduz conteúdos-chave que sustentam o debate da inclusão e do Desenho Universal da Aprendizagem - DUA, *p.ex.: documentos, legislações, relatórios nacionais e internacionais, obras que espelham diferentes contextos*¹²⁶. Assim, complementa-se na base das seguintes linhas de pesquisa:

- Alcudia et al (2002) - *a atenção a diversidade em contextos de escolarização*;
- Anaya e Teixeira (2015) - *a educação integral: bases iniciais*;
- Correria (2005, 2007, 2017), *a educação especial e necessidades educativas especiais; deficiências e dificuldades de aprendizagem; o insucesso escolar; pressupostos para a inclusão e a integração*;
- Fernandes (2005) - *o currículo na pós-modernidade*;
- FREIRE (2008) - *as questões sobre a pedagogia da diversidade; olhares sobre a inclusão e diversidade; a integração dos excepcionais*;

¹²⁶ Por questões estratégicas, as obras destacadas como suporte teórico, não serão apresentadas por completo. Mais detalhes, poder-se-á recorrer a parte das referências bibliográficas.

- Gadoti e Gadin (1999), *propostas de temas abetos para o desenho de Projecto Político Pedagógico - PPP*;
- Glat (1998, 2003, 2005), *as políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva; vencer a exclusão na escola inclusiva*;
- Guerra et al. (2018) – *sobre às práticas pedagógicas em contexto de inclusão: situações da sala de aulas*;
- Jiménez e Ocana (2006) – *a atenção a diversidade na educação de jovens*;
- Mantoan (1997, 2006, 2015) – *a inclusão escolar: políticas e estratégias*;
- Martins e Ferreira (2007) - *docente para docente, uma abordagem sobre as práticas de ensino e diversidade para a educação básica*;
- Moreira (1994, 1999, 2009) – *sociologia e teoria critica; o currículo como política cultural e a formação docente*;
- Prieto (2006, 2013, 2015) – *a inclusão escolar: políticas e estratégias*;
- Sacristán (2000, 2009, 2013) - *o currículo e a reflexão sobre a prática, os saberes e as incertezas*;
- *Bancas de Teses, Revistas, Artigos académicos de especialistas nacionais e internacionais.*

Destaco também os dispositivos legais nacionais (República De Moçambique) como:

- *A Constituição de 2004 da República de Moçambique*;
- *Boletim da República (BR), Diploma Ministerial nº 191/2011 de 25 de Julho*;
- *Boletim da República (BR), Diploma Ministerial nº 58/2003, de 4 de Junho*;
- *Diploma Ministerial nº 8/95, de 22 de Agosto que Aprova a Política Nacional de Educação; I Série número 41; República de Moçambique.*
- *Lei 6/92, de 6 de Maio. Este último reajusta o quadro geral do SNE e adequa as demais disposições nela contida. I Série, número 19*;
- *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação Regulamento dos CREI's aprovado em 2011*;
- *Planos Estratégicos do MINEDH¹²⁷*;
- *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB/INDE, 2004)*;
- *Objectivos, Política, Estrutura do Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*;
- *Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD, 2020-2029).*

No segundo momento, destaco as obras e artigos da pesquisa teórica e bibliográfica dos **pesquisadores nacionais** que focalizam a abordagem nas políticas de educação e de escolarização inclusiva, a diversidade escolar, currículos e práticas educativas, políticas de formação de professores, nomeadamente: *Dias (2002, 2005, 2009)*; *Chambal (2007 e 2012)*; *Nhapuala (2014)*; *Nhaposse (2015)*; *Lopes (2020)*; *Protocolo Opcional de PcD para Moçambique, ractificado pela Assembleia da República em 2010*; *Salinas Reginaldo (2011, 2012, 2017)*; *POEIDCD (Moçambique, 2017)*; *Relatório de WWF - Rumo a Políticas Sociais, Económicas para as Pessoas com Deficiência em Moçambique, Setembro de 2019.*

¹²⁷ Dos últimos 16 anos. Importante referir que o Ministério da Educação de Moçambique, passou por várias designações e transformações, o exemplo de MINED; MEC e actualmente e desde 2015, o MINEDH. Portanto, os Planos Estratégicos foram definidos tendo em consideração os períodos de governação. A implementação desse instrumento varia desde o curto, médio e ao longo prazo.

Os **Internacionais**, mereceram destaque:

- *UNICEF (1990) - Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e Plano de Acção para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem;*
- *UNESCO (1990, 1994) - Relatórios da - as Declarações de Jomtien e de Salamanca respectivamente, onde trazem propostas que se enquadram na Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais;*
- *UNESCO (1993) - Declaração de Beijing - propostas de novas acções de inclusão para a melhoria da qualidade de ensino;*
- *UNESCO (1996) - DELOURS - Educação um Tesouro a Descobrir: da Comissão Internacional sobre a Educação para Século XXI; Saberes e Práticas de Inclusão: recomendações, contribuições para construção de escolas inclusivas;*
- *SADC (1997) - Declaração de género e desenvolvimento (revisão das leis discriminatórias e reforço a tomada de decisões);*
- *UNESCO (1999) - Declaração de Montreal e a Carta para o 3º Milénio (defesa de educação de qualidade para Todos e equidade);*
- *União Africana – UA (2005) - Protocolo Opcional da Carta Africana sobre os Direitos Humanos das PcD, incluindo os direitos das mulheres;*
- *UNESCO, PNUD e MEC-Brasil (2001-2006) - suporte para comparação, análise, discussão e interpretação das informações relativas as políticas e as estratégias de Inclusão Escolar como um desafio dos Estados membros das organizações;*
- *UNESCO (2000) - Declaração de Dakar;*
- *UNICEF (2002) - Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural;*
- *UNESCO (2008) - Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;*
- *CNPCD (2012) - Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências;*
- *União Africana – UA (2018) - Relatório da Cimeira Global Sobre a Deficiência de Julho (iniciativas, esforços e desafios do continente).*

3.5.3. O questionário aberto¹²⁸

Destacando como um papel relevante na pesquisa; apoiando-se também na captação e gravação, aplicados no próprio local de estudo para não escapar os registos¹²⁹, garantindo assim, uma total abertura junto aos sujeitos/intervenientes tendo em conta a dinâmica e a estrutura. A estrutura sugerida, possibilita obter informações que permitam observar as características de um indivíduo ou grupo. Seguidamente, foram reproduzidas na íntegra; ao mesmo tempo em que permitiram a manifestação e a partilha das ideias dos “sujeitos”, constituindo-se recurso dos dados fundamentais para o aprofundamento da pesquisa e das propostas face às experiências vividas pelos professores.

Dada a natureza da pesquisa - os instrumentos foram aplicados de forma aberta, sem um controle inflexível pré-estabelecido, procurando compreender e oferecer um espaço amplo para participação voluntária do grupo alvo; apontamos algumas vantagens no uso das técnicas, a destacar: **(i) a**

¹²⁸ O questionário foi aberto e aplicado com objectivo de recolher informações de natureza: a) percepções sobre a políticas de inclusão e sua articulação com a prática; b) as estratégias metodológicas usadas de inclusão no atendimento aos alunos com NEE na sala de aulas; c) os procedimentos usados no apoio aos alunos. A técnica foi constituída por perguntas organizadas por ordem determinada, dirigido; de seguida, foram reproduzidos na íntegra pelo pesquisador do estudo respeitando questões éticas.

¹²⁹ Para o uso do aparelho de gravação, foi antes solicitado e aprovado pela direcção dos Centros.

obtenção de informações de um grande número de envolvidos em um tempo relativamente curto; (ii) fácil vocabulário, a ordem das perguntas e as instruções foram semelhantes para todos os entrevistados.

O instrumento foi organizado com o intuito de atender às questões colocadas, aos objectivos e às categorias da pesquisa; passando por um processo de testagem ‘piloto’, propondo um tratamento diferenciado às questões, tendo em conta o peso e a compreensão na pesquisa; usei com a finalidade de obter informações sobre as percepções das políticas educativas, as práticas e as estratégias no AEE aos alunos com Necessidades Educativas.

A recolha dos dados reais e descritivos dos sujeitos foi fundamental no uso da técnica sugerida, permitindo desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os professores percebem, interpretam e aplicam o fenómeno de apoio à inclusão escolar. No percurso, foi importante sistematizar e categorizar as questões, assim como esclarecer e informar aos questionados e entrevistados sobre os caminhos analíticos e interpretativos. Essa iniciativa auxiliou na delimitação dos questionamentos, tendo em conta os pontos de partida, quer da problematização, quer das motivações do estudo. Significa isso, que tivemos foco no que se pretendia alcançar como resultado.

Na verdade, o exercício é considerado por De Ketele & Roegiers (1999), por um lado, como oportunidade para o enriquecimento da pesquisa e, por outro, para aproximar o vínculo entre o pesquisador, os sujeitos e os espaço da pesquisa.

As técnicas foram aplicadas com o rigor, atendendo assim, um roteiro rígido pré-estabelecido; que segundo Richardson (1999: 103), tal rigor e abertura significaria oferecer espaço amplo para a declaração espontânea dos sujeitos. Isso permitiu-me pautar por uma dinâmica no uso dos procedimentos e técnicas da pesquisa, tendo em conta o contexto, sem no entanto, descaracterizar a escolha da pesquisa para atender as questões propostas nos guiões.

Ao recorrer aos procedimentos e às técnicas da pesquisa, permitiu-me caracterizar as perguntas ora formuladas previamente, seguindo assim, um guião próprio com questões a partir dos objectivos e das categorias definido(as), abrindo espaços para a incorporação de mais questões, recorrendo simultaneamente à entrevista semi-estruturada. O uso do guião para condução da recolha de dados, foi apoiado com a relação de afecto entre as partes, permitindo assim, um diálogo aberto e construtivo com vista a garantir que fossem efectuadas adaptações necessárias¹³⁰.

Aplicados os instrumentos, foi possível analisar e perceber a necessidade de modificar/alinhar alguns objectivos da pesquisa, o que suscitou propor questões viradas às vivências formativas dos “sujeitos” e suas concepções; também, obter um delineamento do perfil dos sujeitos, contendo dados de identificação sobre elas, tais como: [...] *formação académica, actuação profissional, tempo de experiência e informações referentes à sua participação em actividades e cursos de formação.*

Avancei com uma outra importante função do instrumento, que é a chamada aferição dos indicadores comuns que surgem nas categorias de pesquisa. Isso permitiu ao longo do trabalho: *a) obter*

¹³⁰ Considerando algumas preocupações apontadas por (Ludke & André, 2004: 35), que diz respeito ao universo próprio de quem fornece as informações, opiniões, impressões, enfim, todo o material em que a pesquisa está interessada.

informações por parte dos sujeitos num tempo curto; *b*) abranger uma área geográfica ampla dos Centros, sem ter necessidade de um treinamento demorado do autor e *c*) uso de uma linguagem simples, atendendo à natureza de formação dos sujeitos. A estratégia aplicada teve como objectivo recolher informações junto dos professores que lidam com as políticas de inclusão escolar, priorizando as seguintes informações: *recursos e as estratégias de apoio a inclusão no atendimento a diversidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e da importância do uso dos meios e recursos para facilitar a inclusão no contexto da diversidade.*

De seguida, optamos por reproduzir na íntegra respeitando os procedimentos éticos da pesquisa. Portanto, julgamos oportuno apresentar algumas etapas preliminares do processo – o da ‘preparação’ para realização da pesquisa nomeadamente:

(a) [...] apresentação e aprovação do projecto de pesquisa por orientadores e grupos de pesquisa, quer na Escola Doutoral de Educação/Currículo da UP, quer na USP-São Paulo (local de realização do Estágio Científico). O contacto com essa última instituição, permitiu aprimorar significativamente as fases da pesquisa, dando um salto qualitativo na produção do conhecimento; a posterior formalizamos o envio dos expedientes para início da pesquisa junto às DPEDH;

(b) a realização de estudo-piloto, voltado à elaboração dos instrumentos de colecta de dados que permitiu a aplicação aos sujeitos do estudo [professores(as)]; a partir dessa intervenção preliminar foi elaborada a versão final dos instrumentos.

Antes da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento onde destacamos as intenções e a pertinência do estudo. De seguida realizei e apliquei junto aos professores, num número de dezoito, de forma individual, numa sala devidamente adequada, disponibilizada pelos gestores dos Centros.

Após o preenchimento dos questionários e a gravação das entrevistas, surge um novo dado positivo - a forma voluntária como os sujeitos partilharam as “falas” num único espaço/sala. De realçar que essa iniciativa não influenciou na análise dos dados por parte do pesquisador. Contrariamente, gerou oportunidade que agregou novos valores para o pesquisador, qualificando assim, significativamente os resultados do estudo. Assim, ao acomodar as vontades, estava ciente do desafio e da dinâmica que seria imposta na actividade, o que por sua vez, veio gerar novas percepções e argumentos antes anunciados. E, como resultado, permitiu uma discussão mais aberta e inclusiva.

3.6. Procedimentos para Tratamento dos Dados

Para o estudo, os procedimentos atenderam as etapas da pesquisa qualitativa com foco na etnografia como recomenda André (1995 e 2005). Deste modo, baseamo-nos numa análise mais simples e construtiva que se complementa com a agregação das categorias da pesquisa por forma a dar suporte os objectivos para seleccionar e delimitar o objecto de estudo. Nisso, os objectivos do estudo conduziram à pergunta de partida tendo como base as políticas e as estratégias de apoio à inclusão escolar adaptadas para o atendimento à diversidade no processo de aprendizagem.

Inspirando-me na abordagem de Alves (1991), Bardin (2006) e Creswel (2007), considerei o carácter qualitativo do estudo e o seu propósito sócio-educativo, no qual pautei pela apresentação das categorias tendo em vista facilitar o processo de análise das informações recolhidas no espaço dos

CREI's, uma vez serem empregues diferentes estratégias para o efeito de recolha de dados tendo em conta as seguintes fases:

Fase 1 – Primeira categorização dos instrumentos de recolha de dados:

A – Na base da definição das categorias da pesquisa – realizada, a partir da retomada dos objectivos e das perguntas da pesquisa presentes nos instrumentos de recolha de dados a partir de um contacto rígido com os instrumentos de colecta de dados com vista a obter respostas concisas e significativas.

B – A categorização dos dados dos questionários abertos e entrevistas - foram por meio de leitura exaustiva e minuciosa, verificando, na transcrição, a elegibilidade e coerência do material escrito, eliminando expressões (des)necessárias, que dificultam a compreensão das ideias narradas.

A partir daí, com o suporte de Bardin (2002) e André (2005), busquei complementá-las com os dados do áudio e com as anotações pesquisador (relatório de campo). Dessa forma, os dados, foram organizados a partir das relações entre as informações presentes nos instrumentos de colecta de dados incluindo a observação. Devido ao grande volume de dados, evitamos correr o risco de interpretar as afirmações deslocadas e não retirar conteúdos pertinente aos diferentes tópicos propostos no roteiro.

Esta etapa foi auxiliada com a entrevista, procurando compor os depoimentos e ou as falas de forma mais completa possível, para se obter, a partir desses quadros, um panorama mais integrado das informações prestadas pelos sujeitos da pesquisa “ele(as)”. Com essa organização, tive a oportunidade de apropriar um conjunto de informações produzidas de forma integrada ressaltando os significados divergentes e convergentes, estabelecendo comentários que facilitam a compreensão da situação em determinados contextos dos CREI's.

Fase 2 – Segunda categorização dos instrumentos de recolha de dados

A – Prioridade na definição das categorias - onde os dados foram analisados e submetidos a uma segunda categorização, com objectivo de analisá-los, numa outra perspectiva – as transformações provocadas no âmbito do “ser professor”, do “saber” e do “fazer pedagógico”, tendo como referencial teórico as concepções da inclusão, do DUA e da diversidade na escola. Desse modo, os dados foram classificados e transcritos¹³¹ de acordo com o surgimento das possíveis novas categorias. O princípio de triangulação teve o seu papel ao permitir compreender a realidade social do objecto da pesquisa, seu universo e sujeitos.

Etapa 3 – Estratégias sobre a reflexão dos dados analisados

Na base das etapas anunciadas acima, procuro à luz dos referenciais teóricos que norteiam o trabalho, com o propósito de relacionar os grupos de dados categorizados. Assim, surge a oportunidade de reflectir tendo em conta os significados produzidos aos sujeitos da pesquisa, que traduziram as transformações ocorridas, em sua formação, a partir da proposta vivenciada nos CREI's.

3.7. Termo de Consentimento como Procedimento Ético de Investigação

O estudo nos leva a tomar em consideração os procedimentos éticos resultantes da interacção do pesquisador com os sujeitos do estudo. Ao nível do procedimento do uso de técnicas de recolha de

¹³¹ Segundo Creswel (2007), o objectivo é de buscar ao máximo o registo oral e textual – no que consistiu na transformação do discurso dos sujeitos da pesquisa, nesse caso seria os professores dos CREI's.

dados, ponderamos um conjunto de aspectos de natureza ética, assim como os critérios e padrões de natureza sócio-educacional com a preocupação de manter a protecção e a identidade dos intervenientes.

Para Oliveira (2013)¹³²

[...] as questões de ética de investigação educacional no contexto de inclusão devem criar condições de base, isso é, “proteger a identidade dos investigados” e “assegurar a confidencialidade das informações que fornecem.

Quanto ao anonimato, existiram dados relativos à identidade dos sujeitos que foram importantes para a compreensão, conseqüentemente, houve a necessidade de preservá-los, garantindo assim o anonimato. Apoiando-me no Bogdan & Biklen (1994: 77), [...] as identidades dos sujeitos devem ser protegidas para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo no estudo.

Para garantir a aplicação dos instrumentos nos locais de estudo, pautei por respeitar as identidades com vista a evitar qualquer que seja a manipulação, como sugere Goffman (1998), dando um atributo que orienta-se pelas etapas do processo da pesquisa numa abordagem proposta por Oliveira (2013). Diante dessa atitude, houve a necessidade também de atender as instruções e recomendações advindas das DPEDH (a partir do ofício de autorização da Credencial). A forma de pesquisar no campo, permitiu-me garantir contactos, partilhas de informações para a recolha de dados sem sobressaltos. E, como resultado dessa atitude, foi possível construir novos vínculos.

Os Termos de Consentimentos Informado – TCI, foram partilhados para todos os professores mapeados e alvo do processo, em formato físico e eletrónico; assegurando com clareza toda a explicação pertinente face aos objectivos e as finalidades, destacando para o fim exclusivamente académico; alinhamento sobre a disponibilidade e disposição dos visados para participarem activamente no processo de recolha de dados. O suporte culminou com a assinatura segura do instrumento. A aprovação do protocolo seguiu todos os tramites de acordo com a orientação institucional, ficando claro a necessidade de reciprocidade de conhecimento, como forma de validar as contribuições para a melhoria do desenho de políticas, das estratégias para responder a inclusão no contexto da diversidade.

3.7.1 Protocolos de Intervenção Multidisciplinar

Os protocolos de inclusão escolar serão descritos de forma a compreender os procedimentos éticos e da interacção com diferentes actores e entidades.

Dimensão	Descrição
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade. - Promover articulação entre profissionais de diferentes áreas (psicologia, educação, terapias, nutrição, pedagogia especializada, musicoterapia, arteterapia). - Oferecer suporte técnico e metodológico aos professores.

¹³² Mas do que isso, a obra retrata a necessidade de pautar pela rigorosa exigência na reflexão de como a investigação pode promover mudanças nos processos, contribuindo assim para avanços científicos, essa visão, outrora foi proposta por Bardin (2006), acrescentando que as boas práticas da investigação científica ajudam na padronização dos processos a serem alvos de investigação que envolvem sujeitos humanos.

Contextos de Aplicação	<ul style="list-style-type: none"> - Moçambique: Clínicas escolares vinculadas a programas de intervenção psicopedagógica e inclusão. - Brasil: experiências em escolas parceiras e centros de apoio pedagógico integrados ao ECA da USP.
Resultados Observados	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento dos actores na adaptação curricular. - Interação social de crianças neuro divergentes em ambientes escolares regulares. - Uso de tecnologias assistiva como facilitadores da aprendizagem activa.
Limitações	<ul style="list-style-type: none"> - Escassez de recursos materiais e humanos. - Necessidade de maior personalização das estratégias conforme o perfil dos alunos. - Resistência de alguns profissionais em adotar metodologias inovadoras.
Recomendações	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de protocolos adaptados às necessidades locais. - Fortalecimento das capacidades dos profissionais. - Intercâmbio de boas práticas. - Monitoria e avaliação sistemática dos impactos das estratégias inclusivas.

O capítulo a seguir, destaca-se pela apresentação da discussão dos resultados, fruto da análise das políticas e das práticas de inclusão, complementada com a proposta de protocolos e as estratégias activas de intervenção no AEE no contexto da diversidade.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DAS POLÍTICAS E DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE

Apresento o quarto *capítulo* da pesquisa, com o propósito de partilhar os dados recolhidos por meio das técnicas de observação, questionários abertos, entrevistas semi-estruturadas e análise documental, bem como discutir os resultados à luz dos referenciais teóricos que dialogam sobre o objecto do estudo. O procedimento culmina na etapa de análise e discussão dos resultados, com aporte teórico adequado para cada natureza das categorias abordadas, de forma sequenciada e estruturada.

Destaco, nesse âmbito, os avanços nas estratégias de intervenção psicopedagógica numa perspectiva do desenvolvimento curricular associado ao modelo DUA, evidenciando as nuances das políticas e as estratégias que atravessam na formação de professores. Na articulação com a abordagem, priorizo a transição para as dimensões do estudo, realçando as respectivas metodológicas e as categorias, permitindo um trabalho mais profundo na análise das informações recolhidas. Esse exercício contribuiu para que as percepções do objecto de estudo, inovasse com propostas que dialogam com o DUA, o PIE como uma solução para atender o AEE nas práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula. São, todavia, acções próprias ao processo de inclusão escolar nos CREI's do país, considerando as questões contextuais.

A abordagem etnográfica torna-se fundamental para ajustar de forma natural os objectivos e à problematização do estudo, com recurso às percepções sobre as intervenções de AEE realizadas pelos professores e profissionais dos CREI's que lidam com a demanda educacional.

Ao aprofundar o estudo, foi possível identificar outros desafios que contribuem de forma significativa para a aprendizagem numa perspectiva dialógica, pedagógica e construtiva. Assim, para iniciar a discussão dos resultados do estudo, proponho o resgate do panorama em torno do retrato dos Centros. De seguida, apresento o desdobramento das categorias da pesquisa, destacando a transcrição dos dados numa permanente articulação com o aporte teórico.

4.1. As Políticas e Práticas de Apoio à Inclusão nos CREI's em Moçambique

A análise e discussão dos resultados da pesquisa evidenciam-se pela complementaridade entre as políticas e práticas de apoio à inclusão, numa visão geral do cenário moçambicano e, em especial, dos alunos com Necessidades Adicionais (NAd.) e de aprendizagem matriculados nos CREI's. São elas:

CAT. A - *O diagnóstico da inclusão escolar em Moçambique - o currículo, Atendimento Educacional Especializado e a aprendizagem;*

CAT. B - *O entendimento político e das estratégias no âmbito da Inclusão - as directrizes normativas, desafios, barreiras e perspectivas;*

CAT. C - *Os procedimentos de AEE na inclusão e nas práticas inclusiva - relação das estratégias e recursos e meios disponíveis/usados;*

CAT. D - *O Desenho Universal da Aprendizagem - DUA na inclusão e na adaptação curricular - relação das estratégias e recursos e meios disponíveis/usados; e*

CAT. E - *A política de formação de professores e o currículo inclusivo face aos desafios de atendimento da inclusão.*

As categorias sugerem um entendimento que busca advogar duas perspectivas do DUA. A *primeira*, considerada **SEM DUA**, caracterizado por: um currículo rígido; uma adaptação individual, onde os alunos se ajustam às condições da escola; o professor claramente sobrecarregado e a inclusão como um trabalho extra. A *segunda*, **COM DUA**, considerada como a ideal, pelo facto do currículo ser flexível; o acolhimento e a acessibilidade acontecem desde o início do processo; a escola se ajusta às necessidades do aluno (abordagem duas vias); o professor planifica com segurança as abordagens de inclusão e esta tende a ter uma rotina natural.

É importante destacar que nessa fase, o trabalho com os instrumentos de recolha de dados foi crucial para segmentar os resultados da pesquisa, numa clara relação tridimensional “teoria, prática e a fala dos sujeitos”. O processo de análise de dados tomou em consideração todas as dimensões do estudo procurando, outrossim, responder com objectividade a problemática da pesquisa.

Tratando-se de um estudo etnográfico, foi necessário explorar e evidenciar às percepções dos sujeitos da pesquisa (professores dos CREI’s e dos especialistas), uma vez que no momento da observação¹³³ assim como no preenchimento dos questionários, houve espaço para um diálogo aberto e construtivo. Com essa postura, oriento-me para um conjunto de análises e apreciações das falas dos sujeitos da pesquisa. Ao mesmo tempo, tais falas dos professores e dos especialistas tiveram um significado representativo e qualitativo no estudo.

Os procedimentos a serem usados nessa etapa da pesquisa tomaram em conta aspectos de relevância no estudo, atendendo e respondendo assim as propostas de Severino (2000) e Yin (2015) e, ao destacarem a necessidade de inovarem os eventos que ocorrem no processo delicado da pesquisa, nesse contexto – o de análise dos resultados, em particular para os estudos de caso virados para uma abordagem eminentemente social. Apela para que todos os critérios definidos na pesquisa respeitem a estrutura com vista criarem uniformização coerente na abordagem.

Para o efeito, destaco a discussão dos resultados teóricos e os modelos paradigmáticos na base de pressuposto de um diálogo aberto e reflexivo sobre os pontos de (des)encontros dos sujeitos da pesquisa - os professores e especialistas. Assim proponho um quadro das relações das categorias.

Tabela 17 - Desdobramento das dimensões/categorias por questões e por objetivos

Categoria(s) [Cód.]	Questões [Codificadas]	Geral [Cód.]	Objectivo (s) Específicos [Cód.]
Cat. A	[Q1], [Q2], [Q3] e [Q6]	Obj. Geral	OE(i)
Cat. B	[Q1], [Q2], [Q4], [Q5], [Q7] e [Q12]	Obj. Geral	OE(i), OE(ii) e OE(iv)
Cat. C	[Q2], [Q3], [Q8], [Q9], [Q10], [Q15] e [Q18]	Obj. Geral	OE(i), OE(ii), OE(iii), e OE(iv)
Cat. D	[Q2], [Q3], [Q6], [Q7], [Q8], [Q9] e [Q10]	Obj. Geral	OE(ii) e OE(iii)
Cat. E	[Q13], [Q14], [Q15] e [Q17]	Obj. Geral	OE(iv)

FONTE: O Autor da pesquisa

¹³³ Destacando, os espaços e ou composição: as salas de recursos; bloco administrativo (com um Posto de Saúde); blocos de sanitários; sala de conferências; sala de professores; gabinete de Serviços de Diagnóstico e Orientação - SDO; sala de terapia; sala de fisioterapia e reabilitação; sala de informática; ginásio múltiplo; refeitório e cozinha; oficinas, sendo: de corte-costura e culinária, de braille e língua de sinais, de serralharia mecânica, carpintaria e de eletricidade doméstica; dormitórios (masculino e feminino); residências para os membros de direcção; biblioteca (informações captadas do Relatório do CREI, 2016 e 2017).

O autor avança com uma proposta aberta de correspondência e triangulação das abordagens como forma de acomodar o discussão sobre a questão das políticas e das práticas de inclusão no país, caso concreto dos CREI's, numa perspectiva mais dinâmica, crítica e evolutiva, podendo promover a reflexão sobre a teoria, a vivência das práticas, os discursos e percepções dos professores e profissionais.

Ao se propor essa dinâmica, estaríamos a responder a trajectória metodológica proposta no estudo, dando realce à selecção da abordagem, seus procedimentos e às formas de agir em diferentes momentos. Nisso, as contribuições do Robert Yin (2005, 2015), A. Severino (2013) foram bastante valiosas para perceber e descrever a relação tridimensional entre a teoria, a prática e o trabalho com os discursos dos intervenientes, levando a produzir ideias inovadoras na construção do trabalho, com maior destaque na interpretação e análise dos resultados do estudo. Dessa relação, segundo Gil (2010) apela para que os pressupostos da pesquisa social atenda nas suas diferentes dimensões os métodos e técnicas adequadas.

A seguir apresento a transcrição das respostas numa perspectiva de leitura horizontal com a interpretação dos resultados ou dados. Para efeito, inspiro-me na estratégia proposta do Yin (2015) onde preserva as descrições dos discursos [*Vide Apêndice 5*].

Após a apresentação do(as) dados/falas na base da transcrição do questionário (na tabela acima), podemos perceber que foram envolvidos 18 (dezoito) professores dos três CREI's. São professores que ministram¹³⁴ diferentes disciplinas em diferentes classes (segundo descrito na apresentação dos Centros). Os critérios de selecção do grupo dos professores foi aleatória, sobre a indicação dos membros seniores dos Centros; as idades variam de 20 a 52 anos; e desse grupo, nem todos têm a formação superior, assim como a psicopedagógica (um grupo ainda em processo de formação).

As questões colocadas na matriz (num total de 18) têm como finalidade responder a pergunta de partida da pesquisa *vs* objectivos numa variação e relação clara com as categorias. São questões já familiarizadas e de fácil compressão para os professores (resultado da pré-aplicação no estudo piloto). O desafio foi garantir que os envolvidos respondessem todas as questões, incluindo os comentários adicionais como forma de trazer mais subsídios que não reflectem na matriz de questionamento, o que não se observou na prática por parte da maioria de professores.

Ao avançar com as transcrições das respostas do grupo dos professores, tomo como pressuposto uma discussão literalmente teórica com a finalidade de garantir o entrosamento e tabulação entre elas. Porém, na discussão, em algum momento, recorro à citação directa do(s) discurso(s) dos intervenientes, reforçando assim o debate. A minha preocupação é garantir que as falas

¹³⁴ Disciplinas ministradas e divididas por classes [de 1ª à 5ª] - matemática, português, ciências sociais, educação musical, intervenção psicoterapêutica; interpretação de LS moçambicanas; braile; inglês e informática (6ª e 7ª classe); [...] destes professores, cerca de 98% ministram todas as disciplinas do currículo escolar dada a escassez de profissionais para atender de forma específica as necessidades dos alunos. No espaço das oficinas [por vezes os professores são os mesmos] ou, o número reduz, ou seja, ministram aqueles que tem a formação específica para o efeito, o exemplo do braile e LS.

e os discursos dos professores sejam alvo de uma reflexão mais profunda em diferentes contextos das políticas de educação inclusiva.

Conquanto, importa destacar o procedimento usado no contexto da observação, que passou por um desafio de identificar locais próprios para materializar a intenção. Mas com o suporte dos gestores, foi possível ter uma referência clara e objectiva. Dessa referência, pude recolher subsídios valiosos para a pesquisa que serão, em algum momento, destacados na discussão dos resultados.

Nessa etapa, a minha presença constituiu um marco significativo para a complexa e árdua tarefa como pesquisador, sendo, no entanto, espaços onde a diversidade humana, cultural, de recursos e meios se destacam em diferentes momentos, principalmente na organização dos Centros. Tal organização depende, sobremaneira, de como o gestor/director lida e orienta os seus colaboradores no contexto dos CREI's para atingir os propósitos macro, meso e micro do processo.

Realçar que a observação foi abrangente e complexa, o que permitiu também efectuar contacto com outras forças vivas do processo (gestores, professores, alunos, funcionários) e quiçá, identificar e seleccionar aspectos-chave e característicos da pesquisa, o exemplo evidente foi às assistências das aulas nas salas de recursos e nas oficinas.

Fica como registo a forma diferenciada do (des)conhecimento da política de inclusão escolar (por parte dos gestores e professores) que se reflecte no *deficit* e, pela organização diferenciada do processo pedagógico dos CREI's. Isso faz-nos perceber o claro (des)alinhamento das políticas, das práticas e das estratégias de inclusão, assim como da diversidade. Finalmente, a questão da postura do professor no atendimento às demandas de inclusão escolar.

Todas essas nuances descritas acima, é com intuito de propor uma discussão e reflexão mais aberta em busca de melhor consenso teórico e prático no que diz respeito o objecto da pesquisa (as políticas, práticas e as estratégias de inclusão nos CREI's). A finalidade é, no entanto, garantir que a pergunta de partida, os objectivos (gerais e específicos), as categorias do estudo não se dissociem da abordagem. Pois, a sua relação permitirá, a partir do quadro das respostas, avançar com a comparação das opiniões dos professores.

No quadro das respostas, as similaridades terão um tratamento diferenciado, justificando-se pela natureza das categorias, dos conteúdos e da maneira como são evidenciadas as questões. Todavia, tais questões serão codificadas por [Q₁], [Q₂], [Q₃] (...) [Q₁₈] e apresentadas na forma horizontal por Centro [CREI de Nampula, Tete e Gaza respectivamente].

Dada a natureza do objecto do estudo, privilegiamos alertar ao grupo-alvo para que faça uma atenta leitura às questões apresentadas na matriz (*item por item*), ou seja, que respondessem sem interferência dos terceiros e de acordo com as suas convicções e experiências profissionais de forma aberta e sincera possível.

No presente estudo, deixo claro que não existem respostas certas ou erradas. E, as informações estarão em anonimato, ou seja, codificadas em 'P' (*que representa professor*) e [PN1C] (professor do Centro de Nampula), [PN1CT - do Centro de Tete] e [P1CG - do Centro de Gaza] respectivamente.

No geral, a matriz pretende debruçar e recolher informações/dados face à visão e às percepções dos professores sobre as políticas de inclusão e da diversidade escolar assim como das estratégias metodológicas usadas para atender às práticas educativas de alunos com Necessidades Educativas Especiais nos CREI's de Moçambique.

4.1.1. O diagnóstico da inclusão escolar em Moçambique - o currículo, AEE e a aprendizagem

O desdobramento das questões da pesquisa tem por finalidade enquadrar as percepções dos professores num perfil associado - a que é chamado de “*proximidade e integração dos conteúdos*”¹³⁵ face às questões colocadas. Com essa sinalização metodológica, proponho interpretar, analisar e discutir os resultados com um olhar conexo às categorias e aos objectivos da pesquisa.

O agrupamento das questões da pesquisa, o exemplo de [Q₁] - *conhecimento sobre as políticas de inclusão – com pressupostos da UNESCO*; [Q₂] - *clareza das estratégias de inclusão de alinhamento com o DUA e perspectiva multidisciplinar*; [Q₃] - *avaliação e a relação entre os fundamentos políticos e as práticas de inclusão* e [Q₆] - *disponibilidade de programas temáticos em função do contexto*.

As bases das questões assentam-se nos princípios educacionais propostos pela UNESCO no âmbito da Declaração de Salamanca de 1994 e de Jomtien (2000). Nisso, demonstram às percepções dos intervenientes dos Centros de Nampula e Tete respectivamente uma unanimidade [P1CN], [P2CN], [P3CN], [P4CN], [P5CN], [P6CN] – *Nampula*; [P1CT], [P2CT], [P3CT], [P4CT], [P5CT], [P6CT] – *Tete*; e [P1CG], [P2CG] - *Gaza* - ao assumirem que as suas actuações pedagógicas são na base dos princípios consagrados nas Declarações acima; [...] o que não acontece com os do CREI de Gaza, onde 3 (três) dos 6 (seis) assumem que ‘NÃO’ [P3CG], [P4CG], [P6CG], 2 (dois) ‘NÃO’ e 1 (um) simplesmente não respondeu [P5CG].

Deste modo, percebe-se que os professores estão de acordo ou alinhados aos princípios das Declarações Internacionais, observando pelos indicadores e exemplos que se relacionam com a questão e, que a estrutura e a presença de PIE, assim como o AEE são indispensáveis nas práticas da inclusão. Assim, destacam a inclusão, como a necessidade pontual de envolver todas as crianças no contexto escolar sem nenhum tipo de discriminação, pela condição física, social, entre outras que atendem ao princípio de integração na visão da educação para Todos. Segundo Orrú (2017), significa actuar numa perspectiva de promoção ao atendimento inclusivo para todos, associando-os em turmas regulares.

Relativamente ao diagnóstico sobre a Política Nacional, o Estado assume o desafio da inclusão na sua plenitude, como exemplo evidente a aprovação de diversos instrumentos legais, reforçando as oportunidades para a promoção do respeito a diferença e pela diversidade social, que apresenta em

¹³⁵ Na visão do Ludke e André (2004), Severino (2013: 22), destacam que [...] toda e qualquer trabalho de pesquisa qualitativa virada ao paradigma dialéctico e ou etnográfico deve se basear em pressupostos que são considerados pertinentes à condição humana [...] recorrendo a similaridade dos factos no momento da interpretação e análise dos resultados, sem se insular de outros fenómenos. O autor (p.22) baseando-se na similaridade dos fenómenos propõem que tenha o suporte permanente da “*totalidade, historicidade, complexidade, dialecticidade, proximidade, cientificidade e concreticidade* [...] numa ampla relação com as categorias e objectivos do estudo.

linhas gerais, fundamentos político-ideológicos, princípios, finalidades, objectivos gerais e pedagógicos.

Destacam-se dispositivos legais nacionais como a Constituição da República de Moçambique, de 2004, no seu Artigo 35; Boletim da República - Diploma Ministerial nº191/2011 de 25 de Julho; BR - Diploma Ministerial nº58/2003, de 4 de Junho; BR - Diploma Ministerial nº 8/95, de 22 de Agosto que Aprova a Política Nacional de Educação; I Série número 41; Lei 6/92, de 6 de Maio. Este último reajusta o quadro geral do SNE e adequa as demais disposições nela contida. I Série, número 19; Política Nacional de Educação e a estratégias de implementação do Regulamento dos CREI's aprovado em 2011; MEC (1998); de entre outros que focalizam a abordagem da educação inclusiva no contexto da diversidade escolar rumo às boas práticas educativas nas salas de aula.

Sendo o marco histórico, o MEC (1995), passa a definir a “educação” como um bem comum [...] um direito e dever de todo cidadão [...], o que pressupõe o direito de acesso em todos os níveis de escolaridade. Ao se estabelecer o direito ao cidadão, a Lei reforça a necessidade de se traduzir na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na garantia da apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes da minoria e trabalhadores, como factor impulsionador do desenvolvimento económico, social e cultural do país.

Na mesma percepção dos professores, a Educação é considerada um instrumento principal da criação do “Homem Novo”, promovendo deste modo a capacidade de assimilar e utilizar a ciência e a técnica, como reforça o artigo 4 da mesma Lei. Portanto, ao se enaltecer tais fundamentos, os professores dos CREI's lembram que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) surgiu a posterior a Lei 4/83 de 23 de Março, perfazendo até ao presente uma orientação clara a classe dos professores, pese embora não evidenciar à questão da inclusão escolar.

O extracto do discurso dos professores mostra que, ao se criar os CREI's no país, o desafio era de garantir que os estes respondam atenta e significativamente aos alunos com e sem NEE, destacando, claramente que a prioridade é o atendimento aos alunos deficientes e com limitações sócio-económicas. Implicaria com isso uma mudança de perspectiva educacional - atendendo a todas as diferenças e necessidades individuais, respeitando a diversidade presente numa sociedade plural.

O cenário leva os professores a reflectirem que se trata de centros ou escolas que devem atender a todos os alunos, ainda que a intenção seja torná-los espaços verdadeiramente inclusivos, diferenciando-os das chamadas escolas regulares.

Reforça-se que as [Q₂] e [Q₃]¹³⁶ o desafio é de criar e promover os instrumentos legais, recursos e planos de formação com conteúdos específicos capazes de atender a política; [...] como também, definirem estratégias para uma política de educação que reconheça e valorize às diferenças. Parafraseando Mantoan (2006)¹³⁷,

¹³⁶ As falas dos sujeitos serão transcritas nas páginas subsequentes em função da necessidade, assim como da abordagem e do alinhamento com a discussão teórica.

¹³⁷ Para a autora, a inclusão é produto de uma educação democrática [...] e o aluno de uma escola inclusiva não é um aluno de uma identidade “firmada” em modelos ideais, dentro de uma ordem dicotómica de [...] normal e anormal, ou igual e

[...] é o momento de gerir as contrariedades e os conflitos para reestruturar às instituições (escolas regulares e especiais), a necessidade de trabalhar nos entendimentos não consensuais com vista a encontrar melhor plataforma da chamada inclusão escolar.

No debate, podemos perceber que numa determinada escola, a educação deve contemplar os objectivos individuais, pressupondo assim, um posicionamento que promova à aprendizagem activa e a ‘inclusão’ e para que haja respostas educativas mais significativas e de qualidade. Para dar mais sentido, é necessário que a proposta de novos paradigmas quer do DUA, assim como na visão de Ferreira (2004) promovam as formas de agir na prática docente e o envolvimento de outros intervenientes, isolando-se da responsabilidade efectiva como escola, ambreando-se com a aprendizagem baseada em diferentes perspectivas, o exemplo a de pares, de projectos, em Problemas que atendam o contexto da sala de aula.

A escola é um espaço que de buscar adoptar modificações significativas para que atenda efectivamente os princípios emanados nos instrumentos internacionais, atendendo o pluralismo do grupo de alunos com Necessidades Adicionais. A ideia associada às falas dos professores dos CREI’s, destacando que no contexto das suas práticas educativas, não ser difícil identificar fenómenos que contrariam o desafio e/ou posicionamento da inclusão, pois eles se traduzem na postura e nos comportamentos desajustados dos actores do processo, uma vez demonstrarem não estarem preparados para a convivência com as diferenças.

Observa-se, no entanto, que os desafios são permanentes e as formas de buscar as soluções também¹³⁸. Contudo, com a criação dos CREI’s, na base Diploma Ministerial 191/2011 de 25 de Julho, veio promover uma nova forma de olhar sobre a questão da inclusão escolar no país, embora as diferenças nas percepções, quer no contexto político, quer no social estejam alinhadas às questões da valorização das práticas de inclusão (com ou sem recursos necessários e apropriados). Lembrar que a expectativa é que os CREI’s sejam incubadoras para a promoção prática da inclusão em diferentes frentes.

Os resultados do relatório do POEIDCD (Moçambique, 2017) evidenciam que ainda há muito a ser feito, e de forma mais eficaz, para garantir um atendimento inclusivo no país, considerando que o modelo proposto não se reflecte positivamente na prática nem no desempenho da aprendizagem. Como consenso entre os professores, no processo de criação dos CREI’s, à luz do Diploma Ministerial nº 191/2011 de 25 de Julho, o Sistema Nacional de Educação (SNE) deve priorizar o “reconhecimento” e a “valorização”, de modo a atender os alunos dentro do desafio inclusivo. Para tal, é necessário disponibilizar investimentos, recursos, meios, equipamentos e programas de capacitação de curta, média e longa duração, permitindo um atendimento eficaz e abrangente a todas as crianças no contexto dos CREI’s.

Em relação às Categorias que agregam a [Q₁] - *Conhecimento sobre as políticas da criação do*

diferente. É, no entanto, necessário que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza, independentemente do espaço onde estivermos inseridos.

¹³⁸ [...] Quando se buscam as soluções para que seja efectivamente inclusiva, torna-se necessário reflectir nas novas propostas de práticas educativas assim como, as políticas e estratégias de formação dos actores do processo como forma de gerar mudanças na abordagem para satisfazer as necessidades deles (*grifo meu*).

CREI – com pressupostos da UNESCO], as falas dos Professores [P*] dos CREI's de Nampula e Tete respectivamente, destacam-se pela unanimidade ou seja, têm o conhecimento básico - “[SIM, existe a inclusão total]”; e, para os [P*] do CREI de Gaza, apenas dois (2) consideram [SIM – pelo facto de envolverem no AEE diferentes deficiências, na base do princípio de integração, sendo que

- (1) “a formação de turmas com alunos com e sem NAA; o atendimento de acordo com a necessidades e o nível de aprendizagem” [P1CG];
- (2) “o porque o Estado aceitou o desafio colocado pela UNESCO”, em 1994 [P2CG].
- (3) Desse grupo, dois (2) consideram não ter algum conhecimento [P3CG] e [P4CG] e um (1), simplesmente não respondeu.

No que diz respeito às Categorias que agregam as [Q₂] - Clareza das estratégias de inclusão de alunos com NAA no CREI, observa-se que onze Professores [P*] consideram existir clareza e sete (7) ‘NÃO’. Isso mostra claramente que existem professores e/ou profissionais que não estão alinhados com o propósito do desafio da inclusão escolar. Assim, vejamos as seguintes falas:

- (4) “existem SIM, nas classes iniciais onde alguns alunos com algum tipo de deficiência não podem se juntar com os outros, p. ex: audição e visual” [P1CT];
- (5) SIM, “(...) pois os professores produzem material didático para cada tipo de deficiência” [P1CN];
- (6) ‘NÃO’ - “é claro porque o próprio processo de inclusão está em construção e apresenta muitas limitações na implementação” [P2CN];
- (7) ‘NÃO’ - “há fraca capacidade na intervenção pedagógica e no conhecimento das estratégias para trabalhar com certo tipo de Necessidades Educativas Especiais” [P3CN];
- (8) ‘NÃO’ - “porque nem todos os professores tem a mesma visão de atendimento das políticas de inclusão escolar” [P5CN];
- (9) ‘SIM’ - “porque a inclusão depende da tipologia das NEE que a criança manifesta; na organização da formação das turmas” [P5CT];
- (10) ‘NÃO’ - existem limitações” [P6CN];
- (11) ‘SIM’ - “todas as crianças aprendem no mesmo espaço” [P6CT].

E às que atendam a [Q₃] - Avaliação e a relação entre os fundamentos políticos e as práticas de inclusão, que também se enquadra na [CAT. A], podemos observar que as exposições dos Professores [P*] destacam-se pelo equilíbrio nas respostas, ou seja, dos 18 (dezoito) professores, 7 (sete) avaliam de forma positiva, destacando:

- (13) [P1CN]¹³⁹;
- (14) “(...) pois os professores atendem aos alunos com NEE segundo a orientação da direcção do Centro” [P1CT];
- (15) “porque demonstra e empreende esforço pessoal para superar as limitações da inclusão escolar” [P5CT];
- (16) “apesar de não haver um instrumento legal que regula o funcionamento do CREI para garantir maior autoridade de adaptar e avaliar tendo em conta a orientação do SNE os conteúdos de acordo a natureza dos alunos” [P5CG];
- (17) “apesar da escassez de informação que justifica a inclusão, há toda uma necessidade de aprimorar a componente de formação em matéria de inclusão escolar para melhor avaliar o

¹³⁹ Resposta apenas positiva sem contudo, adicionar qualquer comentário.

processo. Reforça com a ideia de existir uma articulação permanente entre as abordagens no contexto político com as práticas de inclusão [...]” [P6CG].

Os professores que afirmam ser negativa ‘NÃO’, são eles:

- (19) *“NÃO, porque não vai de acordo com a realidade do contexto” [P2CN];*
- (20) *“por não se ajusta aos currículos e os programas” [P3CN];*
- (21) *“porque causa da escassez de recursos” [P4CN];*
- (22) *“porque as metas definidas não atendem o contexto assim como os programas políticos” [P5CN];*
- (23) *“porque não atende o contexto nem os propósitos da criação dos CREI’s” [P6CN];*
- (24) *“NÃO, porque as leis não vão de acordo com os desafios da prática escolar particularmente na formação de turmas vs tipos de NEE” [P3CT];*
- (25) *“NÃO, inexistência de clareza dos documentos políticos” [P6CT];*
- (26) *NÃO sem comentários adicionais [...]”[P4CG].*

E os restantes pautam pelo [RAZOÁVEL], a destacar

- (27) *“pelo facto dos professores ainda encaram dificuldades no processo de inclusão escolar” [P4CT] e*
- (28) *“devido a falta de formação na área de inclusão e da diversidade” [P3CG].*

Em relação às [Q₄] - Disponibilidade dos dispositivos legais no CRIE; [Q₅] - a satisfação com a presença de documentos legais que orientam as estratégias de inclusão e [Q₆] - a disponibilidade dos programas temáticos nos CREI’s os professores apontam o seguinte:

- (29) *“Não existir disponibilidade e a exposição dos dispositivos legais nos CREI’s” [P2CN];*
- (30) *“Não existem dispositivos legais nos CREI” [P3CN];*
- (31) *“Não existir disponibilidade dos dispositivos legais nos CREI’s”*
- (32) *“Não existir disponibilidade e a exposição dos dispositivos legais nos CREI’s” [P4CN];*
- (33) *“Não existem recursos legais que nos orientam” [P5CN];*
- (34) *“Infelizmente” [P4CT];*
- (35) [P5CT] *“Lamento por não existirem legais nos CREI’s”;*
- (36) [P6CT] *“Nem disponíveis nem para orientação da aprendizagem”;*
- (37) [P1CG] *“Não existir disponibilidade e a exposição dos dispositivos legais nos CREI’s”;*
- (38) [P3CG] *“Não existir disponibilidade e a exposição dos dispositivos legais nos CREI’s”;*
- (39) [P4CG] *“Não existem dispositivos legais nos CREI’s”;*
- (40) [P5CG] *“Não existir disponibilidade e a exposição dos dispositivos legais nos CREI’s”;*
- (41) *“existe de forma condicionada / limitada” [P1CN];*
- (42) *“existe o BR - Boletim da República e o proposta de Estatuto, infelizmente ainda não aprovado ao nível central” [P2CT] e*
- (43) *“existe o BR - Boletim da República e o proposta de Estatuto, infelizmente ainda não aprovado ao nível central” [P2CG].*

Os pronunciamentos em relação as questões agregadas na **Cat. A**, que têm como ponto-chave o conhecimento sobre os princípios básicos emanados da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), mostram que:

(44) “*não tenho noções sobre os princípios norteadores*” [P4CT];

(45) “*nenhuma noção em relação aos princípios*” [P5CT];

(46) “*não tenho informações necessárias*” [P6CT];

(47) “*não tenho conhecimento dos princípios*” [P3CG]; e

(48) “*não tenho noções dos princípios básicos*” [P4CG].

Na visão de Senra (2016), conhecer os princípios básicos da abordagem da Inclusão Escolar permite a qualquer que seja profissional de apoio educacional a agir sem pensar na exclusão; [...] de forma exemplar e diferenciada no desafio das políticas de Inclusão Escolar. Como resultado disso, fica claro nos comentários as limitações/barreiras que os professores enfrentam no processo de AEE, o que me leva a questionar sobre que tipo de práticas educativas estão sendo implementadas; as evidências do sucesso nos desafios; como avaliam o fracasso escolar, assim como as causas que estão por detrás da indagação.

O posicionamento de Senra (2016) e das informações que constam no Relatório do POEIDCD (República de Moçambique, 2017), mostram distintamente a falta de clareza sobre os princípios básicos consagrados internacionalmente nas Declarações da Unesco (1990 e 2004) assim como o despreparo do profissionais para atender o desafio da inclusão no contexto escolar. Conduzindo os autores como Saviani (1991), Sasaki (2003, 2007); Moreira (2008), Glat (2005) ao avançarem com a ideia de que o pressuposto básico para a criação de uma escola inclusiva, é dentre vários os critérios

[...] a adaptação de currículos, alocação de recursos técnicos e humanos capazes de atender a implementação da proposta. Todas esses pressupostos devem ser suportados com as estratégias consideradas flexíveis, o que propõem materializar o desafio. Assim, no entendimento dos profissionais todas as estratégias usadas, são, simultaneamente adicionados ao trabalho com as adaptações, a flexibilização, integração curricular no contexto de Atendimento Educacional Especializado.

Foi com essa visão que me preocupei em perceber no contexto dos CREI's como é que os professores contribuem para Atendimento Educacional Especializado (AEE) com os recursos existentes para uma efectiva inclusão nas suas práticas. Pois, os resultados tendem a variar. Ora, dos 18 professores questionados [Q₂], os do CREI de Nampula (6) e (1) de Tete e (2) de Gaza respectivamente, foram consensuais ao afirmarem que existe clareza na definição das estratégias para atender o grupo de alunos com NEE, sendo que:

(49) “*pois os professores produzem material didático para cada tipo de deficiência; [P2CN] - na base de uso de recursos existentes, P3CN - na base da política de acolhimento*” [P1CN];

(50) “*através das tarefas de acordo com as capacidades dos aluno*” [P4CN];

(50) “*apela a necessidade de melhoramento das estratégias* [P5CN];

(51) “*recomenda a necessidade de melhoramento das estratégias* [P6CN];

(52) “*apenas nas classes iniciais onde os alunos com um tipo de deficiência não podem se juntar com os outros, p.ex.: audição e visual*” [P1CT];

(53) “*uma vez que os professores trabalham sem muitas limitações e são alvos de capacitações*” [P1CG];

(54) “*porque a inclusão depende da tipologia das NEE que a criança manifesta; na organização da formação das turmas*” [P5CG];

(55) “*garante que todas as crianças aprendem no mesmo espaço*” [P6CG].

Contrariamente aos CREI's de Tete e Gaza respectivamente, consideram NÃO existir tal clareza, por exemplo (passo a transcrever):

(56) “*NÃO porque o próprio processo de inclusão está em construção e apresenta muitas limitações na implementação*” [P2CT];

(57) “*há fraca capacidade na intervenção pedagógica e no conhecimento das estratégias para trabalhar com certo tipo de NEE*” [P3CT];

(58) “*NÃO (sem comentários adicionais)*” [P4CT];

(59) “*porque nem todos os professores tem a mesma visão de atendimento das políticas de inclusão escolar*” [P5CT];

(60) “*existem limitações*” [P6CT];

(61) “*NÃO, particularmente na formação de turmas vs tipos de NEE, por falta de indicadores e leis que orientam*” [P3CG]; e

(62) “*NÃO, pela ausência de instrumentos legais*” [P4CG].

Diante disso, aponto o primeiro de grupo dos [‘SIM’], refugiam-se na Declaração de Salamanca (Unesco, 2004) como base de uma política ‘exclusiva’ com vista a atender os alunos com NEE, permitindo assim, ao longo da intervenção, cada escola especial ou regular produzir material didático e promover tarefas de acordo com as capacidades dos alunos. Esses esforços tem se observado principalmente nas classes iniciais, onde o currículo permite ser flexível na execução das actividades,

Para Ferreira & Martins (2007), no desafio das abordagens de inclusão enquanto estratégia do currículo, os princípios flexibilidade e adaptabilidade devem se fazer presente no quotidiano escolar, sempre e sempre que possível. Pois, constitui um elo entre a teoria e a prática pedagógica, entre a planificação e a acção didática.

Portanto, estudos do Chambal (2012), Salinas Reginaldo (2012) mostram que a acção do projecto de inclusão educacional preside fundamentalmente na definição das políticas e directrizes curriculares com estratégias pela qual orientam o processo do profissional no contexto da sua implementação, destacando-se, sobretudo na forma de (...) *o que ensinar, quando ensinar, como ensinar, como e quando avaliar*. Segundo Cool (2004), passa-se a conceituar a adaptação e flexibilidade curricular como sendo¹⁴⁰

[...] ajustes realizados no currículo para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado – currículo verdadeiramente inclusivo; currículo dinâmico.

Contudo, são questões relacionadas com o tipo de instrumento político e outros recursos adicionais para dar suporte as estratégias de inclusão; as formas e as estratégias de superar as barreiras na implementação; às estratégias de incluir efectivamente os alunos. Às formas de envolver efectiva e

¹⁴⁰ Cf. (Glat, 2005).

afectivamente a comunidade e a família no desafio do aluno matriculado em contexto de inclusão escolar na base de AEE, entre outras que pairam sobre os actores do processo, promovem no quotidiano das políticas educacionais e sociais debates em busca de melhores respostas e soluções (quer técnicas, quer políticas).

O segundo grupo de professores que consideram ‘NÃO’, justificam por se tratar de um processo ainda em construção, o que exhibe limitações no contexto da implementação. Essas limitações/barreiras preocupam o grupo de professores pois, tende a impactar negativamente no desafio da inclusão escolar. Segundo Salinas Reginaldo (2012), a definição de estratégias para atender o ensino especial deve estar também virada ao do ensino regular, contrariamente poder-se ajustar para um atendimento mais seguro e personalizado. Quer com isso dizer, que não se pode avançar apenas com questões políticas, sem no entanto, olhar para o preparo técnico assim como a disponibilidade de recursos.

O autor acima citado parte de princípio que a agenda da inclusão escolar deve, em primeiro lugar, permitir que haja clareza desde a concepção e os seus pressupostos, ao nível macro curricular, como forma de assegurar que os outros níveis também estejam alinhados. Sabemos que o debate sobre o objecto da pesquisa tende, nos últimos tempos, a incitar disputas que são, até certo ponto, consideradas complexas. E, manter clareza na forma como o fenómeno de inclusão escolar está concebido, deixa ainda mais incertezas no contexto das directrizes políticas assim como na implementação das acções pedagógicas.

É explícito perceber claramente a indignação por parte dos professores, pelo facto de não existir clareza nas políticas de inclusão escolar, principalmente pela forma como é encarado o desafio no contexto escolar, uma vez que não é abordado como uma agenda social. Assim, passo a citar a fala da professora:

“(63) é frustrante como o governo nos humilha ao nos impor esse desafio da inclusão sem condições e reconhecimento pelo trabalho (...), isso não tem nada a ver com a inclusão, estamos a ser usados (...) simplesmente usados. [...] sempre que apelamos com ideias para o melhoramento do processo, os gestores ignoram [...] é triste [lamentou]; passamos a expor as limitações de trabalho assim como da falta de estratégias (...) recorremos à improvisação, prontos ... é só ignorar! Mas, no fim querem resultados que justifiquem o melhor atendimento assim como o desempenho dos alunos... confesso meu Sr. estou atulhada [...] mantenho-me aqui por falta de oportunidades, sei que posso dar do melhor para esses meninos... rematou a professora” [P5CT].

Diante desse “nobre” e “significativo” comentário, não houve espaço de gerir a emoção se não explorar e assumir os factos como eles são, motivando-me para responder os objectivos da pesquisa. De outro lado, veio a reforçar os comentários, posicionando-se com um discurso do tipo, passamos a citar:

“(64) suspirou (...) dizendo, temos a sorte de estarmos envolvidos num projecto de grande interesse social. No princípio tudo parecia uma maravilha, parte das condições estavam criadas, principalmente no que diz respeito às infraestruturas e alguns equipamentos de apoio. Do ano de 2013 para cá, as coisas tendem a piorar em todos os níveis; estamos numa situação difícil de gerir; [...] Preocupa-me porque não sei qual será o rumo sem recursos [...] nem as formações de rotina temos tido mais; recursos inicialmente adquiridos todos a deteriorar-se sem devido uso; agora a sorte está em cada professor (...) irei manter o meu esforço porque gosto da profissão, gosto de lidar com crianças no espaço escolar, gosto de partilhar o meu afecto num convívio

social onde as diferenças se entristecem e se alegram [...]”, ressaltou a professora. [P3CT].

Os comentários das professoras fazem-me perceber da necessidade de se investir arduamente nos projectos ligados a agenda de inclusão enquanto política, ou seja, de assumir o desafio como uma responsabilidade acrescida para a sociedade. Assumindo, estaria(mos) a garantir a permanente convivência social entre os alunos, professores e demais profissionais do espaço escolar. Nesse debate, pensa-se na participação e na integração da família como um grupo essencial para o sucesso das políticas de inclusão. Apesar da complexidade na percepção da integração no contexto da inclusão, este envolve-se a adaptação de todos os intervenientes do sucesso.

Na continuidade, percebo a partir das [Q₂] e [Q₆], que os professores salientam que ensinar e integrar os alunos com NEE ainda é um desafio para a sociedade e o país no geral. Pois, com os esforços a serem empreendidos pelo MINEDH, pelas escolas, parceiros e outros, a tendência é de melhorar na qualidade de intervenção, uma vez que, no geral, a inclusão escolar já é uma realidade. Portanto, nos dias de hoje, ao nível dos contextos dos CREI's do país, os professores têm a nobre tarefa de entrar em contacto directo com os alunos nas práticas educativas, pese embora a escassez de recursos e meios para um Atendimento Educacional Especializado mais eficiente.

Portanto, a escassez faz com que as questões no âmbito da clareza sobre as estratégias de inclusão levadas a cabo nos Centros sejam permanentemente discutidas a mesa, de forma aberta e sempre em busca de melhores consensos. A tendência, felizmente, é de mudança - embora lenta e ainda desigual sustentando-se que em muitos espaços onde se manifesta a inclusão já é uma agenda que envolve diferentes intervenientes. E, tal envolvimento, passa a fazer toda uma diferença para a sociedade no seu todo.

A unanimidade mostra também que as orientações e as estratégias sobre a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não apresentam o conjunto de metas e clarezas capazes de facilitar a efectiva inclusão. Portanto, como solução, pautam por buscarem ajustamentos no contexto dos Centros com apoio do SDO, encarregados de educação e a sociedade civil (dependendo de casos). Todavia, apelam o desafio de promoverem práticas pedagógicas específicas para ampliar as capacidades na intervenção no Atendimento Educacional Especializado gerando modificações através de adaptações.

As adaptações e a integração, segundo os professores dos Centros, iniciam no plano de aula - como medidas de Atendimento Educacional Especializado eficaz, visando uma programação e desenvolvimento de tarefas nas salas de recursos e nas oficinas pedagógicas e de criatividade, numa estreita ligação com as chamadas adaptações significativas no âmbito individual e colectivo.

Ao agir na base das adaptações, as modificações na aprendizagem dos alunos tornam-se cada vez mais visíveis o desenvolvimento das competências e habilidades. No entendimento do Brasil (2001 e 2005), são várias as marcas significativas das adaptações no contexto das escolas inclusivas, a destacar o que fundamenta como bases para o acesso ao currículo que passa a incluir, necessariamente as modificações de recursos, meios e materiais de ensino. Todavia, sugere para que se recorre às

metodologias e técnicas que conseqüentemente propiciam a avaliação do desempenho dos alunos.

Nesse caminho, sustenta Reginaldo (2012) que

[...] o desafio da participação dos intervenientes no contexto da inclusão passa por superar as dificuldades na sala de recursos e oficina pedagógicas recorrendo aos métodos e técnicas que se ajustem a realidade e que gera uma aprendizagem significativa (p.98).

Na base dessa aprendizagem, Brasil (1998) considera que

[...] se deve pautar pelo atendimento de e com qualidade; (...) que os alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados, sejam em escolas regulares, ou escolas especiais, exijam da escola a prática da flexibilização curricular que se concretiza na análise da adequação de objectivos inicialmente propostos.

As contribuições dos autores mostram que política e tecnicamente os alunos com NEE necessitam de um currículo flexível e de fácil adaptação e integração que atenda os direitos, a valorização e reconhecimento pelas condições de aprendizagem. Para efeito, sugere Senra (2016) que o nível de comunicação e demais articulação entre os gestores políticos, a escola e a comunidade deve fluir com permanência e qualidade.

E, para que tal facto aconteça é necessário que as barreiras de inclusão escolar deixem de promover a postura de preconceitos, principalmente no momento do desenho das estratégias de apoio ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao grupo de alunos matriculados na escola inclusiva. E, que sejam avaliadas de acordo com as possibilidades e o contexto.

Na [Q₃] na relação com os fundamentos políticos no atendimento aos alunos com NEE no contexto das escolas inclusivas, percebe-se que toda a prática esta associada à complexidade política. Ou seja, debater a relação entre a avaliação, a política e os desafios da escola, passa por entender ao fundo a intencionalidade do pacote de formação do homem numa determinada sociedade. É simultaneamente analisar e perceber como as estratégias, os discursos e fundamentos políticos se materializam no projecto escolar por vias de avaliação por forma a inverter as respostas negativas da questão inicialmente referenciada.

Relatos da obra de Orrú (2017)¹⁴¹ espelham que os desafios passam por prover antes recursos básicos para a posterior avaliar com responsabilidade a política (como decisores) e os professores - os implementadores. A autora estando ciente do entrosamento entre a política e o discurso no sistema de ensino pretende, todavia, propor e promover cada vez mais as melhores práticas educativas assim como a formação do aluno competente e com capacidades para atender os desafios da vida.

Todo esse desafio parte do pressuposto que se espelha na “aceitação”¹⁴². Nesse caso essa preocupação estava sempre ligada à escola, uma vez que pressupõe uma série de mudanças, desde a flexibilidade (na gestão do tempo e do espaço) até a forma de organização das estratégias educacionais com suporte dos fundamentos que as sustenta. Assim, no contexto de atendimento de apoio à inclusão

¹⁴¹ Na sua obra “os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender” [...] questiona no contexto de inclusão escolar sobre os desafios de avaliação das políticas e em turmas homogêneas; na condição de diferentes; da desigualdade.

¹⁴² “Aceitação” seria estar envolvido num contexto das diferenças e onde cada indivíduo, pelo seu carácter e personalidade respeite o próximo pela sua condição social, física, identidade ideológica, crenças e valores Reginaldo (2012: 45).

escolar, podemos afirmar que os alunos com NEE precisam permanentemente serem avaliados e de suporte (político, prático-pedagógico) para garantir a aprendizagem.

Parafraseando Glat (2003), todo discurso político tem um significado relevante na abordagem educativa e, posiciona-se como leis e outros instrumentos que se inserem no sistema de ensino regular ou inclusivo. Assim, os alunos com NEE, na sua maioria, permanecem isolados de atendimento, o que contribui para fraco desempenho; [...] razão pela qual propõem uma avaliação mais simples, integradora e eficaz que envolve todo grupo de alunos no contexto escolar.

Na visão de Mantoan (2003: 15), o processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno oportunidades significativas que permitem transitar de classe ou de escolas – facilitando assim, diferentes tipos de atendimento¹⁴³. Desta forma, os alunos passam a ser avaliados e “aceites” pela sua condição de forma natural e sem preconceito, cabendo o desafio consciencializar e formar professores para atendimento da demanda da inclusão e não na perspectiva da diferença.

Com essa introdução pretendo antes, elucidar e reflectir em volta do fenómeno da inclusão escolar numa estreita relação com os fundamentos políticos e filosóficos. A reflexão tem como ponto de partida a visão dos professores dos CREI’s do país. A finalidade é perceber a partir dessa visão até que ponto os professores avaliam a relação entre os fundamentos políticos, os recursos disponíveis e as práticas no atendimento aos alunos com NEE no contexto dos CREI’s.

Como foi relatado anteriormente, concretamente na [Q₃] as falas dos professores, na sua maioria, consideram ‘NEGATIVA’ praticamente toda a avaliação, justificando-se de forma geral

“[...] pelo facto da orientação política não ir de acordo com os programas de ensino; pela indisponibilidade e escassez de recursos; a metas politicamente definidas não atenderem o contexto das práticas educativas, assim como pelo desajuste ou desalinhamento entre elas, e a inexistência de clareza nos documentos políticos”.

Contrariamente, encontramos o grupo dos professores, caso de [P1CN], [P1CT], [P5CT], [P2CG], [P5CG], [P6CG] que consideram uma avaliação ‘POSITIVA’ nessa objectiva relação entre os fundamentos filosóficos e a prática do AEE, ao considerarem no geral nitidamente a escassez de instrumentos e dos dispositivos legais para garantir maior autoridade e autonomia da execução das tarefas dos alunos; reiteram, assim, a necessidade de se aprimorar os esforços ora empreendidos no AEE aos alunos com NEE, assim como na formação técnica dos professores em matéria de uso de estratégias inovadoras.

Contrariamente ao posicionamento ‘Negativo’ e ‘Positivo’, identificamos professores que destacam-se pela neutralidade, sendo:

(65) *“penso ser ‘RAZOÁVEL’ a avaliação uma vez não ter sido constante na forma de agir ou actuar como implementador do Processo de Ensino e Aprendizagem”* [P4CT] e

¹⁴³ Destacando (...) escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante [sic], salas de recursos e outros. Reiterando-se que se trata de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais ainda segregados.

(66) “*considerando ‘RAZOÁVEL’ [P3CG].*”

Essa sinalização positiva/negativa, impacta, certamente, na (re)definição das estratégias de inclusão escolar.

Deste modo, com prévio conhecimento que os professores têm sobre as questões em análise, os desafios dos professores é encontrar respostas significativas no AEE, por um lado e, por outro, respostas que contribuam para que no espaço escolar, os alunos com necessidades educacionais especiais, participem nas actividades que geram possibilidades do, respeito, da valorização da aprendizagem, do reconhecimento e a compreensão do entendimento da política socialização.

As questões colocadas assinalam uma outra preocupação que apoqueta os professores, prende-se com a tradução do conceito da inclusão¹⁴⁴ como política a ser implementada no contexto escolar. Ao questionarem, fica claro a não existência de um conceito consensual por parte dos actores em diferentes níveis. Entretanto, o debate abre espaço para os professores “deduzirem” que à inclusão não visa apenas à inserção do aluno ou ao acesso à escola segundo a lei, mas sim a inserção escolar de forma completa e sistemática, evitando outrossim, deixar outras crianças fora do desafio da formação.

Para o autor, as modificações devem sempre estarem alinhadas à planificação das actividades, assim como aos objectivos, justificando-se como princípios¹⁴⁵ chave das adaptações curriculares que o aluno com NEE deve assimilar. É necessário avançar com passos significativos e qualitativos que permitam promover uma nova dinâmica que assinala as indagações sobre os desafios da inclusão no contexto da diversidade.

4.1.2. O entendimento político e das estratégias da inclusão escolar – as directrizes normativas, desafios, barreiras e perspectivas.

Agrego as questões [Q₁] - *conhecimento sobre as políticas da criação do CREI - com pressupostos da UNESCO*; [Q₂] - *clareza das estratégias de inclusão de alunos com NEE no CREI*; [Q₄] - *disponibilidade dos dispositivos legais no CRIE*; [Q₅] - *satisfação com a presença de documentos legais que orientam as estratégias de inclusão?* [Q₇] - *a promoção das estratégias de planificação das aulas face as diferenciações e barreiras de aprendizagem* e [Q₁₂] - *estratégias de estudo dos dispositivos legais no contexto da diversidade*, cujo o objectivo é debater em volta dos dispositivos legais (específicos) para atender a implementação da inclusão de alunos com NEE, o nível de satisfação e as formas de planificação das aulas no contexto da diversidade.

Apesar de agregar várias questões, irei prioritariamente discutir as [Q₄], [Q₅], [Q₇] e [Q₁₂] uma vez as outras já terem sido debatidas na anterior etapa - [Cat. A]. Porém, não significa necessariamente a total exclusão das questões, podendo encontrar espaço para serem incorporadas

¹⁴⁴ Essa constatação e debate observa-se em diferentes contextos onde a inclusão escolar/educacional se faz presente. Pois, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração; embora seja incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma integral, completa e sistemática. Parafraseando Mantoan (2003), reforça com a ideia dos professores que lidam com a inclusão e com as diferenças consideram-se incompetentes para lidar com o fenómeno.

¹⁴⁵ Destaca-se (...) *como e quando aprender; as formas de organização de ensino; o que, como e quando avaliar*, entre outros.

caso de necessidade.

A Constituição da República de Moçambique, de 2014 - reconhece a “[...] *igualdade de direitos e deveres a todos os cidadãos, assim como a responsabilidade do Estado em assegurar iguais oportunidades de acesso à educação*”, sendo assim, o suporte legal fundamental da concepção inclusiva para a educação das crianças e jovens com deficiência.

Na base disso, o desafio é promover a educação para todas as crianças, jovens e adultos, sendo uma das primeiras prioridades ter um sistema educativo inclusivo, que assegure condições de acesso e permanência na escola, independentemente de qualquer característica das crianças.

À luz da Constituição, os intervenientes afirmam ‘NÃO’¹⁴⁶ terem conhecimento profundo dos instrumentos legais, nomeadamente: [P2CN]; [P3CN]; [P4CN]; [P5CN] [P6CN]; [P1CG]; [P3CG]; [P4CG]; [P5CG]; [P4CT]; [P6CT]. Caso da [Q₄], destacamos os professores que afirmam intervirem nas suas práticas ‘sem’ conhecimento e recurso a dispositivos legais.

Os professores que afirmam “SIM” são: [P1CN], [P1CT], [P2CT], [P5CT], [P2CG], [P3CT]. Nos CREI’s de Tete e Gaza respectivamente, destacam a relevância do instrumento - BR que cria o CREI e os Estatutos (este último ainda não Aprovado).

O facto de considerarem a inexistência e a falta de conhecimento sobre eles gera automaticamente a “INSATISFAÇÃO”¹⁴⁷ como se prova na [Q₅], promovendo desse modo, uma actuação e intervenção pedagógica pouco responsável no Atendimento Educacional Especializado. Esse descrédito, contraria, assim, os desafios da política inclusão escolar no país.

A evidência também é constatada no Relatório do POEIDCD (República de Moçambique, 2017), ao considerar que

[...] a implementação da educação inclusiva não assenta em legislação específica que a oriente, sendo feita no quadro das leis mais gerais que regem o sistema e a protecção das pessoas com deficiência, insuficientemente supervisoras no que se refere à concretização de práticas de educação inclusiva (p. 25).

Parafraseando Chambal (2012), observa-se

[...] que a ausência dos dispositivos evidencia que as instituições educativas assumam uma actuação pouco uniforme em termos de procedimentos e regras a observar na implementação da educação inclusiva, impedindo dessa forma que outras forças vivas - as famílias, comunidades possam ter um instrumento normativo capaz de assegurar que as mesmas exijam do sistema educativo a sua ampla intervenção no processo, assim como uma série de direitos associados à implementação da inclusão escolar (...) não deixando de lado o profundo impacto negativo sobre a organização, quer administrativa, quer pedagógica.

O Relatório do POEIDCD (República de Moçambique, 2017: 25-26) dá seguimento ao alertar que a falta de um enquadramento legal específico tem levado a que diferentes estudos nacionais apontem para algumas lacunas que indiciam ‘urgentemente’ a necessidade de alguma produção legislativa e normativa. Destacando a ausência de mecanismos claros que justificam o ingresso e

¹⁴⁶ Professores que respondem “NÃO” e sem qualquer sustentação.

permanente acompanhamento no AEE, de instrumentos reguladores sobre a qualificação mínima do corpo docente (o perfil adequado) que orienta e permita a clareza na estruturação de modelos, dos serviços e outros instrumentos de suporte e de uma estratégia que promova a articulação entre a escola inclusiva e os Centros ou as escolas especiais, assim como indefinição de aspectos organizativos de base que orientem a actuação da escola¹⁴⁸.

As barreiras acima mencionadas promovem de imediato a insatisfação por parte dos actores directos no processo, assim como comprometem os esforços empreendidos para a criação dos CREI's que pautam por garantir a [...] igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional, para os mais vulneráveis pela sua condição física, social, evitando contrariar à questão do desafio de acesso para todos¹⁴⁹.

Os instrumentos legais existentes nos CREI's não respondem satisfatória e significativamente a inclusão de alunos com necessidades especiais no Atendimento Educacional Especializado (o exemplo do Diploma Ministerial nº191/2011, de 25 de Julho). Essas afirmações coincidem com a hipótese previamente apresentada na fundamentação e motivações da pesquisa. No entanto, vejamos:

[...] a questão do Estatuto do CREI (fruto do Diploma Ministerial referenciado que aprova a criação dos CREI's), até o presente, é considerado "rascunho" e isso mostra o quanto os políticos não tem interesse e agilidade de inverter o cenários lastimável da educação inclusiva no país (...); ora, consideramos um "perigo" para o processo de inclusão em múltiplas dimensões da vida, uma vez a exiguidade desses instrumentos limitam uma melhor implementação da práticas educativas dos alunos com NEE, por um lado [recorte da lamentação dos gestores e professores, comparando-se a um semblante amargurado de lágrimas [grifo meu].

Ainda, sob as falas dos participantes, não existe uma orientação clara quer política-filosófica quer de aprendizagem, o que nos leva a reflectir e analisar em volta das garantias para almejar o sucesso da inclusão. Nota-se que as afirmações combinadas com a noção de princípio de inclusão não permitem uma certa flexibilidade quanto às actividades programadas para os alunos com NEE. Para Correia (2006), essa forma de atender à inclusão como política educacional propicia a regressão e simultaneamente promove o insucesso escolar. Sustenta a necessidade de

[...] se inverter a pirâmide, partindo do pressupostos ligados ao desenho de dispositivos legais assim como criar soluções para criação/alocação de condições/recursos, a formação dos professores para o Atendimento Educacional Especializado.

A questão da limitação de recursos e meios (programas didácticos) que orientam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com NEE é debatida até em contextos onde se observa padrões básicos para o atendimento da política de inclusão escolar. Portanto, o debate transcorre sem uma solução pacífica, ou seja, é comum atitudes de insatisfação, pese embora os esforços são medidos de diferentes maneiras.

¹⁴⁸ Refere-se a [...] questão da carga horária dos professores (internos e externos); o número de alunos por turma; formas de capitalizar os projectos pedagógico dos Centros e Escolas.

¹⁴⁹ Parte do recorte dos comentários dos professores.

A convicção que se evidencia é o facto da planificação das acções não respeitarem as especificidades de alunos com Necessidades Especiais, como forma de garantir que este grupo de aluno mantenha o ritmo normal de aprendizagem.

Os debates configuram-se como um conjunto de propostas doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos, com o objectivo de orientar as escolas em suas organizações, articulações, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas que promovem a acessibilidade.

Para os professores, estas propostas nacionais visam:

(67) “*determinar e orientar o processo de Inclusão Escolar*” [P2CG];

(68) “*garantir a implementação da Políticas de Educação Especial*” [P6CG]; e

(69) “*assegurar que o processo atenda Políticas Educacionais assim como aos aspectos mais pedagógicos em relação a formação de professores*” [P5CT].

Para Correia (2009), esse cenário deve ter efeito equilibrador, na medida em que promove acções didácticas e de formação dos professores de forma contínua; (...) cabendo ainda, a responsabilidade da escola gerir os recursos disponíveis e até certo ponto promover outras acções e soluções diferenciadas por forma a elevar a capacidade e as competências técnicas dos seus profissionais. Daí, ser necessário, prioritário e urgente a modificar e (re)inventar novas possibilidades de Atendimento Educacional Especializado nas práticas.

Nessa discussão, André (2003) deixa claro que

[...] não existem soluções mágicas, a pedagogia das diferenças (inclusão) requer uma avaliação formativa e inovadora, visto que a sua finalidade é melhorar a formação.

Na promoção das estratégias planificadas para atender às práticas – [Q7], quer na sala de recursos quer nas oficinas pedagógicas os professores encontram barreiras de diferentes níveis e que nem sempre os Serviços de Diagnóstico e Orientação (SDO) alcançam encontrar soluções imediatas, realçam. Acrescenta que,

- Os professores de CREI-Nampula:

(70) “*as barreiras de aprendizagem fazem parte do seu quotidiano e somos obrigados a reinventar*” [P1CN];

(71) “*com as barreira existentes, procuramos inovar, principalmente quando se trata de plano para Atendimento Educacional Especializado*” [P2CN];

(72) “*para superar as barreiras por vezes trabalhamos com uma equipa homogénea para procurar adequar o tipo das actividades com suporte do grupo de classes*” [P3CN];

(73) “*mesmo com as barreiras, o mais importante é estar consciente que as diferenças devem ser trabalhadas com procedimentos próprios*” [P4CN];

(74) “*com as barreiras oriento-me para uma avaliação que atenda as especificidades dos alunos*” [P5CN];

(75) “*com as barreiras redobramos os esforços no sentido de garantir atingir os resultados da aprendizagem*” [P6CN];

- Os professores do CREI-Tete:

(76) “*com as barreiras inovamos para responder a instrução superior*” [P1CT];

(77) “*multiplicamos as nossas energias tendo em vista a orientação da inclusão*” [P2CT];

(78) *“superamos as barreiras com os trabalhamos em equipa”* [P3CT];

(79) *“procuramos adequá-las as barreiras em função da situação de cada criança”* [P4CT];

(80) *“superamos com as barreiras tendo em conta o tipo das actividades com do grupo de classes”* [P5CT];

(81) *“as barreiras ajudam a equipa de profissionais a ser mais proactiva”* [P6CT] e

- Os professores do CREI-Gaza:

(82) *“com as barreiras superamos as dificuldades”* [P1CG];

(83) *“as nossas experiências ajudam a ultrapassarmos as e garantimos a aprendizagem”* [P2CG];

(84) *“as barreiras fazem parte do nosso quotidiano, por isso nos esforçamos para ajudar as crianças”* [P3CG];

(85) *“trabalhamos com as dificuldades e conseguimos os resultados”* [P5CG];

(86) *“vivemos por cima das barreiras e isso nos leva a investigar cada vez mais para ensinar e avaliar condignamente as crianças”* [P6CG].

Contrariamente ao único que alega ‘NÃO’ existir barreiras, justificando-se ao facto dos

(87) *“programas dos CREI’s estarem a ser alvo da má concepção face a orientação do SNE, permanecendo tudo facilitado e sem exigência de muito esforço para que as adaptações, a flexibilidade curriculares e outras acções fluam e sejam implementadas e notórias no processo no AEE”* [P4CG].

No entanto, a ausência de procedimentos e recomendações pedagógicas relacionados à flexibilidade curricular, às adequações de acesso ao currículo (enquanto estratégias didáticas) e às formas de avaliação tende a influenciar negativamente a implementação da agenda de inclusão escolar. É importante destacar que o conceito de Educação Inclusiva, bem como as suas estratégias inovadoras, abre espaço para que todos os alunos aprendam juntos no contexto da diversidade, cabendo à escola criar condições básicas de adaptação às necessidades e características do grupo.

Na visão dos professores dos CREI’s, tem-se vivenciado a complexidade das relações entre inclusão e diversidade, o que constitui uma abordagem de relevância para a construção de um espaço democrático. Contudo, essa abordagem ainda não se configura como prioridade nas práticas pedagógicas. Daí a necessidade de promover estudos sobre dispositivos legais e a partilha de estratégias flexíveis no contexto dos CREI’s.

Com esse intuito, os professores que também atendem os SDO nos CREI’s apelam para que novas dinâmicas sejam implementadas, pois já é tempo de marcar a diferença na intervenção do AEE junto a grupos de alunos com NEE, competindo aos gestores, em todos os níveis do SNE, serem mais proativos.

Autores curriculares como Pinar (2007) e Gimenez (2008) ressaltam que os problemas existentes nas relações entre políticas de inclusão e práticas educativas requerem trabalhos articulados e permanentes, visando à “superação da visão fechada da escola” e possibilitando a construção de uma escola completa, que considere a pluralidade dos seus alunos. Portanto, a forma como as escolas vêm se reestruturando historicamente para atender às demandas da diversidade traz reflexos até os dias actuais. Nesse sentido, considera-se que a discussão sobre inclusão e diversidade deve transitar para outros níveis, com foco na definição de estratégias de formação de professores, uma vez que esse

desafio poderá possibilitar uma dinâmica mais aceitável. Assim, cabe às escolas construir uma nova visão, que passa por aprimorar o trabalho em equipa e pelo desenho de projectos pedagógicos que respondam à nova postura frente à diversidade.

A fala mostra o quanto é preocupante quando destaca a questão das estratégias de inclusão, considerando que

(88) *“o facto da política de inclusão ser algo recente no país, carece de uma atenção diferenciada (...) mesmo ciente da inexistência de modelos exemplares capazes de atender significativamente as práticas de inclusão. Reitera, (...) que a maior importância é ter conhecimento de querer marcar a diferença no contexto da diversidade como forma de reconstruir as práticas na base da orientação clara dos programas ou directrizes curriculares de inclusão escolar” [P4CG].*

A mesma realça:

“eu como professora preciso de ser imposta desafios, mas o Centro não vê essa abordagem como prioridade [...] LAMENTO, É ALGO MUITO TRISTE: preciso de ser formada e bem formada para atender a esses alunos; o trabalho que venho fazendo está muito a quem das minhas capacidades [...]” (idem).

Com os discursos acima, percebo da necessidade de se repensar no desafio da implementação dos CREI's no país, na base de propostas e criação de currículos e programas específicos para os Centros como um espaço considerado verdadeiramente de inclusão escolar com propósitos plasmados na Lei que os cria. É importante que os gestores, professores e outros grupos envolvidos no desafio do Atendimento Educacional Especializado passem a usar uma abordagem mais diferenciada e de destaque, se quisermos a qualidade como política de inclusão escolar.

Percebe-se das abordagens dos míticos autores da inclusão educacional que os questionamentos que são expostos ao desafio têm por finalidade gerar o alinhamento universal, quer nas políticas, nos currículos, programas, directrizes, no atendimento, nas práticas enquanto estratégias como forma de construir uma agenda clara e possível de implementar em função de cada contexto, respondendo assim, à questão da Educação para Todos. Como prioridade dessa agenda destaca-se a visão do respeito para com as diferenças e o investimento permanente na política de formação dos professores.

A não se materializar as questões desafiadoras, estaríamos a concordar com a Mantoan (2006), quando destaca que a presença da segregação impede à inclusão. E mais, é importante que os recursos e as ferramentas didáticas estejam orientadas ao currículo para que haja aprendizagem. As mesmas perguntas podem determinar o rendimento escolar dos alunos de forma significativa ou não.

Na minha perspectiva, o processo de “ensinagem”, enquanto serviço da aprendizagem, significa *“atender às diferenças individuais”* e, esse pressuposto depende das condições inicialmente criadas para a materialização do currículo escolar, que deve se adaptar a uma pedagogia dinâmica, interactiva no contexto das relações humanas¹⁵⁰.

¹⁵⁰ Cf. Mantoan (2006).

Os dados levantados nos CREI's mostram como a [Q₆] se focaliza na abordagem que diz respeito à disponibilidade dos programas temáticos. Assim, passamos a citar algumas falas dos professores que partilham a ideia da inexistência dos programas temáticos, designadamente,

(89) “*apenas se faz adaptação dos conteúdos*” [P4CT];

(90) “*usa-se os mesmos programas de ensino; apenas faz a adaptação dos manuais de acordo com cada caso nos conteúdos e metodologias*” [P2CN].

Os [P2CT], [P3CN] [P4CN], [P5CN], [P6CN], [P3CT], [P4CT], [P5CT], [P3CG], [P4CG] e [P5CG] não argumentam sobre a inexistência, limitando-se apenas em responder ‘NÃO’.

Contrariamente aos professores que confirmam a existência ou a disponibilidade dos programas temáticos nos CREI's, destacam-se:

(91) “*apesar de limitados*” [P1CN];

(92) “*de carácter visual, auditivo, autista, Síndrome de Down*” [P1CT];

(93) “*de carácter visual e auditivo*” [P3CT]; e

(94) “*de carácter visual e auditivo*” [P6CT];

(95) “*porque tem programas para todo tipo de deficiência*” [P5CT];

(96) “*de acordo com o tipo de NEE o CREI adota e elabora um plano específico*” [P1CG];

(97) “*correspondem aos programas, dicionários, gramáticas*” [P2CG].

Diante das respostas, percebemos que um número de 11 (onze) professores [...] ‘NÃO’ existe um programa sólido e capaz de atender o desafio da prática de inclusão escolar nos CREI's. Ao existir, são demasiado limitados e orientam-se para uma intervenção pedagógica para caso de alunos com deficiência visual e auditiva. E, as adaptações a serem levadas a cabo pelos professores, em menor escala atendem aos tipos de necessidades de intervenção.

E, essa forma de agir faz com que os professores questionem sobre a verdadeira Inclusão Escolar, não tendo máxima segurança sobre as suas práticas no quotidiano dos CREI's onde apelam para que haja o reforço na cooperação entre os diferentes intervenientes do processo, e que se perca o medo de exigir a quem de direito para que a disponibilidade dos programas assim como a responsabilidade de formação goze o sentido real do propósito político¹⁵¹.

Alguns professores¹⁵², torna-se ainda mais preocupante e complexa quando parte destes assumem a ausência total dos programas específicos. Essa complexidade é partilhada com Orrú (2016) ao destacar que o ensino inclusivo depende ‘SIM’ em grande de um programa e estratégias sólidas capazes de responder atenta e pontualmente os desafios da inclusão escolar.

Dessa forma, a inclusão precisa ser vista também como uma estratégia de poder para a normalização. Que no olhar crítico da Mantoan (2006)

[...] precisa ser em relação da inclusão como forma de normalização, pois, com uma intenção de se incluir para normalizar e igualar, domina-se e regula-se toda uma massa que antes era caracterizada por suas diferenças; com a inclusão, ou uma suposta inclusão, o sujeito se torna mais um dentro do “todos”, se autogovernando a todo o momento para não ser diferente e continuar “sendo incluído”.

¹⁵¹ [P1CN], [P1CT], [P3CT], [P5CT], [P1CG], [P2CG] e [P6CG]

¹⁵² [P2CN], [P3CN], [P4CN], [P5CN], [P6CN] – [P2CT], [P4CT], [P6CT], [P3CG], [P4CG], [P5CG]

Reforça com a ideia de que a inclusão enquanto processo de *normalização* é uma forma de dominação, de controle e de governo. *Governo* que não é só dos outros, mas governo de si. Ou seja, a inclusão não controla somente a população, o próprio excluído/incluído se autogoverna. Para Foucault, a questão do governo está fortemente imbricada com a questão do autogoverno (idem, p. 17).

Assim, o objectivo geral da pesquisa e os específicos da pesquisa [OE(i), OE(ii) e OE(iv)] passam a ter um entendimento uniforme dada a forma intencional de como foram coladas as questões na matriz do questionário. Portanto, as respostas buscam uma similaridade na discussão teórica e no alinhamento das informações, permitindo assim alcançar os objectivos da pesquisa.

4.1.3. As práticas de educação inclusiva para a aprendizagem no contexto da diversidade escolar

Para a análise dos resultados foram agrupadas as questões [Q₂] – *a clareza estratégias de inclusão de alunos com NEE no CREI*; [Q₃] – *a avaliação e a relação entre os fundamentos políticos e as práticas de inclusão*; [Q₈] – *a intervenção pedagógica para a superação das barreiras de aprendizagem*; [Q₉] – *as formas de adaptação das estratégias para estimular a aprendizagem*; [Q₁₀] – *a contribuição das estratégias de integração, acessibilidade, flexibilidade e adaptação nas práticas*; [Q₁₅] – *a visão vs. Valorização e respeito dos alunos com NEE* e [Q₁₈] – *a avaliação do reconhecimento dos esforços no atendimento ao desafio da inclusão escolar* - para responder os objectivos da pesquisa [OE(i)], [OE(ii)], [OE(iii)], e [OE(iv)].

O procedimento orienta-se pelas bases da [Cat. C] ‘*as práticas de inclusão e de adaptação para a aprendizagem*’. A finalidade do agrupamento das questões prende-se com a configuração das mesmas, uma vez que pretendo perceber dos professores dos CREI’s como são cumpridas as práticas de inclusão e de adaptação escolar para a concretização da aprendizagem dos alunos com NEE.

Em busca de respostas, irei me focalizar nas “questões” ainda não analisadas nem reflectidas, são elas (referenciadas acima), a [Q₈], [Q₉], [Q₁₀], [Q₁₅] e [Q₁₈] como forma de evitar redundância, podendo recorrer em caso de extrema necessidade. Deste modo, observa-se que na generalidade, todos os professores dos CREI’s recorrem ao suporte interno e externo para intervir na superação das barreiras de aprendizagem – [Q₈] exceptuando o [P4CG]. Este nem se quer indicou ‘outras formas’ ou comentários adicionais do ‘NÃO’.

Em relação ao suporte interno, destaca-se com maior frequência os Serviços do Diagnóstico e Orientação (SDO) e discussão técnica com os colegas profissionais com mais anos experiência no trabalho – são eles os [P1CN], [P2CN], [P3CN], [P4CN], [P5CN] - *consideram ‘SIM’ - “na base da partilha de experiências com os outros professores e técnicos afectos no SDO”*;

Alguns professores destacam o seguinte:

(98) “*suporte eterno; o apoio mútuo com o SDO*” [P2CT];

(99) “*na base da pesquisa de novas formas de intervenção*” [P4CT];

(100) “*na base da pesquisa de novas formas de intervenção*” [P6CT];

- (101) “*suporte interno, discussão de casos específicos; acompanhamento de alunos e apoio no SDO*” [P1CG];
- (102) “*a direcção, professores mais experientes ou pesquisas em sites específicos*” [P2CG];
- (103) “*na base da internet*” [P5CG];
- (104) “*internamente aos professores mais experientes no atendimento aos alunos com NEE, p.ex.: na tradução do vocábulo de Língua de Sinais*” [P5CG];
- (105) “*recorrem às pesquisas por via de internet*” [P3CT];
- (106) “*pesquisas recorrendo a internet*” [P3CT];
- (107) “*sempre recorrendo a internet*” [P3CG];
- (108) “*reforça com a “ideia de que conta com suporte da direcção do centro sem destacar os SDO*” [P2CG].
- (109) *considera ‘NÃO’* [P1CT].

No quadro da [Q₉] - *as formas de adaptação das estratégias para estimular a aprendizagem*, observa-se a unanimidade por parte dos professores dos CREI’s em adoptarem “determinada” estratégia para estimular a participação directa dos alunos com NEE, privilegiando,

- (110) “*a produção e o uso de material didático em relevo ou concretizador*” [P2CN];
- (111) “*buscando estratégias inovadoras que diferenciam a aprendizagem e que estimulam/contribuem positivamente para o desenvolvimento do aluno*” [P2CT];
- (112) “*atendendo as necessidades individuais de cada alunos com NEE - com apoio dos “padrinho(as) para o uso de recursos alternativos*” [P3CT];
- (113) “*com recurso à utilização de vídeos e imagens; recorrendo à comunicação afectiva através de actividades relacionadas ao tema da aula*” [P3CG];
- (114) “*partilhando material didático necessário para cada tipo de NEE – discussão técnica em busca de melhor resposta de intervenção pedagógica*” [P6CG];
- (115) “*solicitando para que os alunos contem as histórias, dando-lhes vários exercícios para o desenvolvimento das competências e habilidades*” [P3CN].

As diferentes formas de agir tornam sustentável a [Q₁₀] - *a contribuição das estratégias de integração, acessibilidade, flexibilidade e adaptação nas práticas*, pois as estratégias de inclusão, como é o caso da integração, acessibilidade, flexibilidade e adaptação se fazem presentes nas respostas do [Q₉], o que por sua vez contribuem para o sucesso das práticas educativas, permitindo como já foi assinalado uma integração estrutural que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar.

Diante disso torna-se imperioso lembrar que o processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. Para o estudo, espelha uma perspectiva de inserção de alunos com NEE nas escolas, podendo, simultaneamente designar-se por agrupamento de alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado nas escolas chamadas especiais. A abordagem traduz-se nos movimentos em favor da integração que surgiram nos países Nórdicos, em 1969, quando houve a necessidade de se questionar as práticas de segregação.

A fala mostra claramente que ainda se encontra ausente a postura de seriedade perante aos compromissos na qualidade de professores e gestores no AEE no contexto das políticas de inclusão escolar. Reiterando que,

(116) *desvalorizamos as nossas crenças assim como as nossas responsabilidades, virtudes, competências e habilidades no momento da planificação pedagógica, pois, a forma como seleccionamos as actividades em turmas com alunos com NEE não espelham a efectiva adaptação curricular (...) por vezes eximimo-nos no acolhimento da inclusão escolar até o momento da avaliação [P2CT].*

Daí ser importante agir com propostas educacionais inovadoras como salientam os [P5PN] e [P1CG] sem que nos expusemos em situações desconfortáveis que não orientem a aprendizagem dos alunos. Essa proposta mostra o quanto os professores devem ser cada vez mais proactivos no processo, sob pena de proliferar e marginalizar negativamente o Atendimento Educacional Especializado.

Isso mostra que as barreiras sempre se farão presentes nos desafios da inclusão escolar, pois, um olhar pela dinâmica, mudança e reestruturação na definição e criação de estratégias inovadoras, poderá desequilibrar o actual cenário de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas para melhorar a sua qualidade do ensino de alunos com NEE. Para o efeito, é necessário que paremos de segregar os alunos e os cuidadores do processo e simultaneamente restringi-los nas novas estratégias de inclusão que como professores propomos às escolas.

O desafio premente dos professores segundo Mantoan (2003) é sempre e sempre [*grifo meu*] encontrarmos soluções e alternativas sustentáveis para a introdução de novas dinâmica nos programas curriculares e nas estratégias de avaliação dos alunos. Embora tarde, a autora apela pela insistência e esperança, uma vez que a visão e o entendimento sobre as políticas de inclusão escolar tendem a seguir o rumo da melhoria das práticas educativas. Para Reginaldo (2012: 49),

[...] ao adaptar ou flexibilizar os currículos de forma continuada estaríamos perante um desafio verdadeiramente de inclusão, definindo outrossim, clara e objectivamente políticas e as estratégias que respondem a cada contexto no Atendimento Educacional Especializado, participando directa e activamente na construção intelectual e social do aluno com Necessidades Educativas Especiais (p. 49).

Numa articulação com as [Q15] - *a visão vs. valorização e respeito dos alunos com Necessidades Educativas Especiais* e [Q18] - *a avaliação do reconhecimento dos esforços no atendimento ao desafio da inclusão escolar* respectivamente, percebo a partir das falas dos professores dos CREI, que as formas do entendimento sobre a valorização dos alunos variam, o que traz consigo impactos também diferentes.

Os dados mostram que na [Q15] apenas [P4CG] considera ‘NÃO’ existir a valorização por razões do tratamento pela indiferença e apatia entre grupo de professores e alunos, gestores e alunos e entre alunos.

Diferentemente dos restantes professores que consideram existir a valorização entre os intervenientes. As falas resumem-se em:

(117) *“na base do respeito pelas diferenças” [P2CN];*

(118) *“na base do respeito pelas diferenças” [P3CN];*

(119) *“para garantir permanentemente a chamada aprendizagem” [P4CN];*

(120) *“respeitando a diferenciação e transmitindo os mesmos valores aos outros alunos sem NEE” [P5CN] ;*

- (121) “na valorizados na base do respeito como humanos” [P6CN];
- (122) “respeitando cada aluno de forma igual em todos os momentos de aprendizagem” [P1CT];
- (123) “adaptando os alunos à realidade do processo” [P2CT];
- (124) “adaptando os alunos à realidade do processo” [P5CT]
- (125) “apoando-os em caso de limitações de aprendizagem” [P6CT] e
- (126) “na base atendimento de acordo com as suas potencialidades e gozam dos mesmos direitos” [P1CG];
- (127) “de forma unilateral - respeitando as diferenças de cada um” [P2CG];
- (128) “procedimento igual para todos uma vez que estão no ambiente de inclusão escolar; todos tem os mesmos direitos e deveres, respeitando as diferenças de cada aluno” [P3CG];
- (129) “intervindo de igual forma para todos no ambiente de inclusão escolar” [P5CG]; e
- (130) “tratamento igual para todos uma vez que estão no ambiente de inclusão escolar; todos tem os mesmos direitos e deveres, respeitando as diferenças de cada aluno” [P6CG].

Claramente que os professores nutrem a questão da cidadania e da diversidade humana que passa pelo respeito pela diferença e dos direitos que lhe consagram como deficiente ou aluno especial no contexto do AEE. Estes grupo de professores enaltecem o seguinte:

- (131) “pelas oportunidades de direitos e deveres” [P4CN];
- (132) “pela transmissão de valores que são adaptados a realidade do processo educativo” [P5CN];
- (133) “o facto de pautarem pelo tratamento com zelo e dedicação com os alunos” [P2CN];
- (134) “pelo respeito às diferenças” [P3CN];
- (135) “o facto de pautarem o AEE com carinho segundo as suas NEE” [P6CN];
- (136) “pelo respeito às diferenças e pela diversidade” [P1CT];
- (137) “pela partilha de valores e novo aprendizado” [P1CG];
- (138) “espaço único de ensinar e conhecer novos direitos de Educação Especial” [P3CG];
- (139) “pela partilha das novas experiências com os alunos com NEE” [P5CG]; e
- (140) “pelas oportunidades de direitos e deveres na educação especial com apoio as estratégias flexíveis em caso de limitações de aprendizagem com vista a promover um atendimento de acordo com as suas potencialidades” [P6CG].

Na visão de Mantoan (2003), o sucesso de qualquer aprendizagem está inserido na forma como lidamos com o processo de inclusão escolar, desde o afecto nas relações interpessoais à forma de diversificar as práticas educativas. Essa postura permite para autora abrir espaço para explorar o potencial, intelectual e emocional dos alunos, assim como actualizar as possibilidades com vista a desenvolver natural e significativamente a predisposição.

Essa visão complementa-se com a ideia de que promover o AEE no contexto das limitações pode se destacar no resultado da aprendizagem por meio de uso de recursos e meios adequados; pela forma como os intervenientes se interagem na adaptação das estratégias com enfoque numa pedagogia “activa” e “reconhecimento”.

Os comentários dos professores dos CREI’s contrariam as teorias, destacando-se pelas três vertentes:

a) inexistência/NÃO ao reconhecimento:

- (141) *“uma vez terem iguais oportunidades”* [P1CN];
 (142) *“na base do respeito pelas diferenças”* [P2CN];
 (143) *“na base do respeito para promover e garantir a aprendizagem”* [P3CN]; e
 (144) *“na base do respeito para garantir a aprendizagem”* [P4CN] e,
 (145) *“e de forma unilateral – respeitando as diferenças de cada um”* [P2CG];

b) existência de reconhecimento:

- (146) *“na base atendimento de acordo com as suas potencialidades e gozam dos mesmos direitos”* [P1CT];
 (147) *“de forma unilateral – respeitando as diferenças de cada um; tratamento igual para todos uma vez que estão no ambiente de inclusão escolar”*[P2CT]; e
 (148) [P3CT] *“de forma unilateral – respeitando as diferenças de cada um; tratamento igual para todos uma vez que estão no ambiente de inclusão escolar”*.

É imperioso frisar que as três últimas falas coincidem, pois apelam para que se melhore a remuneração tendo em conta a diferenciação e o desafio do processo de inclusão.

- (149) *“tendo em conta o atendimento face as suas potencialidades”* [P1CG] e
 (150) *“na base atendimento de acordo com as suas potencialidades e gozam dos mesmos direitos”* [P3CG] e

c) Não responderam

- (151) *“respeitando a diferenciação e transmitindo os mesmos valores aos outros alunos sem NEE”* [P5CN];
 (152) *‘NÃO’, por falta de apatia* [P4CG];
 (153) *“todos tem os mesmos direitos e deveres, respeitando as diferenças de cada aluno”* [P5CG];

d) indiferente:

- (154) *“na base de inserção em diferentes momentos de aprendizagem”* [P4CT].

A contrariedade mostra um estágio de equilíbrio entre *“existir e não existir”* o reconhecimento face às actuações nas práticas pedagógicas assim como no processo de avaliação de inclusão aos alunos com NEE. No entanto, esta visão leva-me a confirmar a necessidade de avançar com os objectivos propostos no estudo, desde a preocupação com a análise, do diagnóstico, do entendimento das políticas e dos procedimentos de operacionalização de apoio à inclusão no contexto dos CREI's.

Fica claro que os desafios serão permanentes, cabendo aos professores e outros intervenientes do processo agirem sempre em busca de melhoria, de mudanças que logram o sucesso de aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas.

A afirma que

“(155) não tenho como assumir que os meus esforços são reconhecidos, porque na verdade não são (...). Dedico as minhas energias todos os dias, abdicando-me de tarefas familiares para poder condignamente das suporte básico e necessário aos meus alunos, principalmente aos portadores de deficiências [...] ‘suspirou’ (@ professor@, sei que eles precisam muito do afecto e respeito por si sentir dependente para poder aprender (...); a forma como o meu olhar se deslumbra perante aos alunos com NEE, retrata mesmo a inclusão. Seria bom que os outros professores agissem assim [P3CN].

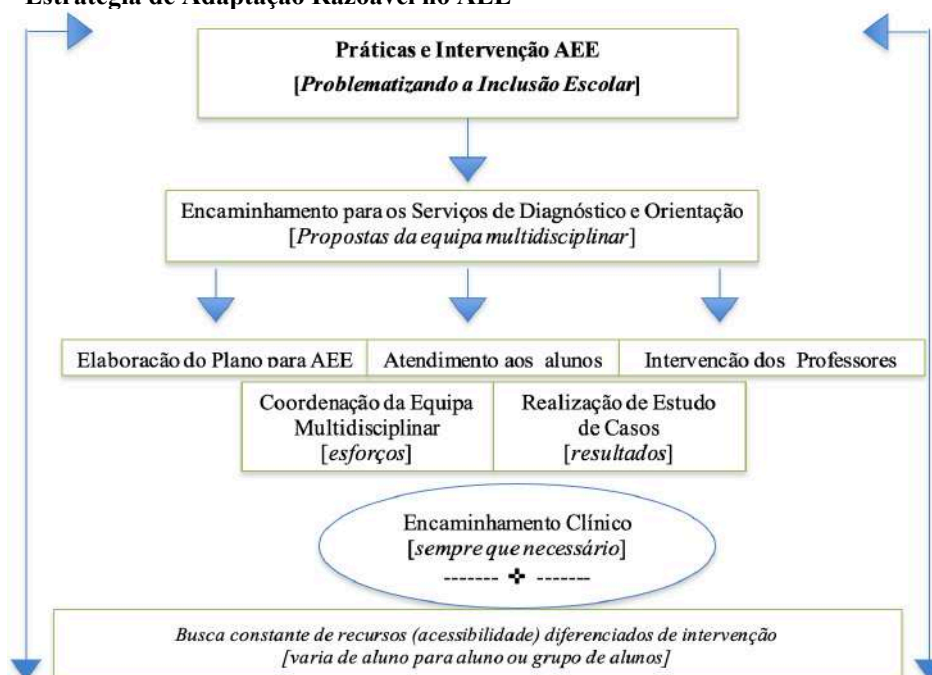
Rematou comentando,

“[...] eu amo o que faço, gosto do que faço (...) não olho pelo dinheiro do mais sim pela empatia (...). E ainda, há que se unir esforços em todas as dimensões”.

Claramente que os comentários da [P3CN] constituem um grito de socorro para os gestores políticos e escolares, havendo no entanto, uma necessidade de encontrarem soluções para a mudança do cenário, caso o fim último seja garantir a aprendizagem de qualidade aos alunos com NEE e simultaneamente uma inserção condigna na sociedade.

É importante perceber que a análise foi efectuada a partir da prática do professor na sala de aulas. Portanto, os resultados acima mostram que o processo de inclusão de alunos tem se concretizado gradualmente, embora os sinais existentes não sejam tão significativos quanto seria necessário. Para o autor, as chamadas estratégias de adaptação razoável (*o quadro abaixo*), passam, necessariamente por criar condições de adaptá-lo de forma a que ganhe sentido adequado, num determinado contexto, chamando a consciência a agirem com responsabilidade para que seja ajustado às práticas.

Esquema 7 – Estratégia de Adaptação Razoável no AEE



FONTE: Autor da pesquisa (2020) - Estratégia de Adaptação no AEE, FE-USP-Brasil.

Assim, na identificação dos pontos fortes e fracos permitirá intervir com maior propriedade, recorrendo a técnicas e a ferramentas capazes de flexibilizar a planificação em diferentes níveis das políticas educacionais, principalmente ao nível micro. Ao se adaptar qualquer que seja a política de inclusão escolar é importante, antes, perceber que raramente elas determinam a prática, mas algumas mais do que estreitam as possibilidades de respostas criativas para os alunos. Nesse contexto das práticas dos CREI's observa-se situações antagónicas, uma vez que conceituação da EI é ampla no sentido de atender às necessidades dos alunos com *qualquer* tipo de diferença, enquanto o foco de construção de conhecimento centra-se nos alunos com deficiência.

No entendimento de Leite (2000), analisar as diferentes situações do ambiente escolar é, ao mesmo tempo, tomar decisões e agir em conformidade com essas realidades – a que chamou de

'*abertas e fechadas*'. Destacando ainda que deve estar intimamente ligado ao meio onde se insere a escola. Portanto, as propostas sugeridas devem atender ao interesse dos alunos numa dupla responsabilidade com os programas do currículo e a presença do envolvimento das famílias e seus cuidadores.

Os professores no contexto das suas práticas educativas, principalmente no apoio à inclusão escolar, devem no seu máximo capitalizar toda a riqueza e diversidade dos seus alunos, em tudo aquilo que propõem junto a escola, da comunidade e da família. Daí, compete, mas uma vez, aos professores adaptarem os currículos que atendam à inclusão, tendo em conta a realidade do espaço, podendo ainda, sonhar com a introdução de novas ferramentas pedagógicas que garantam a aprendizagem dos alunos.

E, para responder à estratégia de inclusão os participantes foram unânimes ao assumirem que dentro das condições criadas pelos CREI's, procuram envidar esforços e adaptar os contextos de aprendizagem com vista a atender a aprendizagem dos alunos. Reiteram que as chamadas salas de compensação, tem sido uma alavanca, uma vez reforçar a aprendizagem dos alunos.

Nessa vertente, assumo a perspectiva de Bautista (1997), quando considera que a dinâmica acaba por promover as competências-chave nas salas de recurso assim como nas oficinas pedagógicas, gerando assim a compensação. Nisso, mostra uma vez mais que a unanimidade das respostas orienta-se pela satisfação e em novas possibilidade dos alunos compartilharem as suas nobres experiências.

Os respondentes da pesquisa, o exemplo dos [P1CT], [P2CT], [P3CT], [P1CG], [P3CG] e [P2CG], lamentam a ausência de um comprometimento efectivo de 'alguns' intervenientes dos CREI's, principalmente os gestores. Postura que, de certa forma limita a concretização de acções para o desenvolvimento das práticas educativas; [...] a ser assim, poder-se-á observar ainda o marasmo do insucesso da aprendizagem dos alunos com NEE. Corroborando com Correia, et al (1997: 7),

[...] a questão das práticas de inclusão não podem ser percebidas como mera exigência face a sua origem e nem concretizadas apenas em função dos objectivos de atendimento educacional de alunos com Necessidades Especiais, mais sim, como um todo e de forma articulada, procurando, sempre que possível, garantir o envolvimento efectivo.

A divergência de opiniões não significa necessariamente que as experiências dos professores sejam segregadas e até marginalizadas. Portando, para além das inovações pedagógicas observa-se as questões também de socialização na base das condições de adaptação. O DUA sugere outras indagações, chamadas a reflexão, olhando para o pressuposto acesso para Todos, onde, remete a campos polissémicos da perspectiva universal [...] se é *aplicável, adaptável e ajustável a todos os contextos* [...].

É na verdade, o papel do professor planificar, flexibilizar o currículo e gerir as suas práticas educativas no contexto das salas de recursos e nas oficinas pedagógicas de forma diversificada, permitindo que os alunos tenham oportunidade e possibilidade de uma participação activa e diferenciada, para que no final contribua para a estimulação e a promoção da auto-aprendizagem.

Apoiando-me da ideia da Mantoan (2015), emergem algumas acções na prática da inclusão para AEE no contexto da diversidade. Onde é entendida unicamente como direito de acesso das

peças com deficiência ao ensino regular, onde a complexidade pela sua compreensão deve encontrar a conexão e as transformações peculiares para atender de forma indistinta todos os alunos especiais. Portanto, a autora apela para que se rompa o paradigma tradicional e se avance com novas ferramentas pedagógicas apropriadas [...] que o ensino se renove verdadeiramente inclusivo.

Outros elementos essenciais que devem ser colocados como prioridade na apreciação da prática de inclusão no Atendimento Educacional Especializado (AEE) são os contextos e os fundamentos da normalização política (poucos momentos acomodam os discursos debatidos para superar os modelos de segregação). Importa realçar que práticas da inclusão de alunos especiais na sala de aula ‘*inclusiva* ou *especial*’ passam pela intervenção no Atendimento Educacional Especializado, pela aceitação e adaptação perante a diversidade escolar. Para Correia (2008), esta conquista dependerá em parte de como os profissionais irão proporcionar a intervenção e uma colaboração em diferentes níveis como forma de responder os princípios de inclusão.

Para se respeitar a diversidade escolar e as diferenças torna-se necessário atender os pressupostos da filosofia de inclusão. Ficando evidente nas colocações do Reginaldo (2017) que

“[...] o pressuposto da inclusão passa pela aceitação dos profissionais em relação ao uso das estratégias pedagógicas que atendam a diversidade de alunos especiais, assim como o acompanhamento permanente junto a comunidade escolar na base das iniciativas próprias”

Na visão do Correia (2009), a aceitação passa pelo nível de relacionamento dos intervenientes no contexto escolar, permitindo cada vez mais o desenvolvimento de sua conexão com outros. Segundo Bautista (1997), tal relacionamento deve se ajustar ao conhecimento das políticas de inclusão escolar, dando destaque as competências técnicas dos próprios profissionais¹⁵³.

Anaya & Teixeira (2015) salientam que ao adotar as estratégias na educação Inclusiva e Integral, estaremos desenvolvendo a educação na perspectiva ‘*integral*’ como um trabalho que contribua para o alcance das metas definidas para o atendimento de alunos especiais e com estratégias adequadas e por vezes, talvez utópicas, face à equiparação de oportunidades, o que significa preparar a sociedade para receber e respeitar as pessoas com limitações. Contudo, caso contrário, este indivíduo será alvo de uma (des)integração de sua personalidade, ocasionando, outrossim, inevitáveis prejuízos pessoais e sociais no processo.

4.1.4. Os procedimentos de AEE na inclusão e nas práticas de adaptação curricular

Neste ponto, o objectivo passa por reflectir tendo como pressuposto o estabelecimento das relações e das estratégias, recursos e meios disponíveis/usados para a promoção da aprendizagem activa e significativa de alunos com NAA.

No agrupamento das [Q₂] – *a clareza estratégias de inclusão de alunos com NEE no CREI*; [Q₃] – *a avaliação e a relação entre os fundamentos políticos e as práticas de inclusão*; [Q₆] – *a*

¹⁵³ Para Karagiannis et al (1999), “[...] as Escolas Especiais percebem que os profissionais tem a capacidade de agir e participar activamente nos processos de inclusão, desde que lhe proporcionem acções de treinamento e confiança”.

intervenção pedagógica para a superação das barreiras de aprendizagem [Q7] – a promoção das estratégias de planificação das aulas face às diferenciações e barreiras de aprendizagem; [Q8] – intervenção pedagógica para a superação das barreiras de aprendizagem; [Q9] – as formas de adaptação das estratégias para estimular a aprendizagem; e [Q10] – a contribuição das estratégias de integração, acessibilidade, flexibilidade e adaptação nas práticas - irei me debruçar apenas sobre a relação entre os recursos e meios disponíveis para atender aos alunos com NEE nos CREI's. Antes, apresento o resumo dos resultados dos professores.

Sendo que, os professores do CREI-Nampula dizem que

(156) *“na base da diferenciação dos planos de aulas para casa aluno” [P1CN]; (157) “na base de adequação dos conteúdos escolares”. [P2CN];*

(158) *“na base de criação de grupos heterogéneos” [P6CN];*

(159) *“na base de grupo dos alunos” [P3CN];*

(160) *“na base das actividades específicas para adequar o tipo das necessidades e limitações” [P4CN] e*

(161) *“adequando os conteúdos e a realidade” [P5CN].*

Para os professores do CREI-Tete,

(162) – *“com o apoio do grupo de classes” [P1CT];*

(163) – *“envolvendo o grupo de classes” [P2CT];*

[P3CT], [P5CT] e [P6CT] - SIM, [...]*¹⁵⁴

(164) *“na planificação da aulas [P4CT].*

E os de Gaza,

(165) *“o plano é completamente inclusivo, observa as diferenças entre os alunos e os níveis de aprendizagem” [P1CG];*

(166) *“as planificações são feitas tendo em conta as necessidades de cada deficiência” [P2CG];*

(167) *“na base de uso de orientação normas avaliativas de alunos sem NEE” [P3CG];*

(168) *“recorrendo ao plano de aula que apresenta conteúdos para os dois grupos de alunos (com e sem NEE)” [P5CG] e*

(169) *‘SIM’ [P6CG] [...]**

Diante das informações acima registadas, percebo que os professores são unânimes em afirmarem que os procedimentos de apoio atendem as práticas de inclusão na base de adaptação dos recursos numa estreita relação com os existentes nos CREI's. E, todas as estratégias usadas pelos professores passam por produzirem materiais e recursos de relevo para a concretização da aprendizagem. São materiais que pela sua natureza dependem de grande modo de um trabalho colectivo levado a cabo pelos professores e, se necessário, da comunidade local com suporte e supervisão permanente dos SDO.

Em contrapartida outros são de opinião que:

¹⁵⁴ Representa que não teve comentários adicionais na resposta do tipo ‘SIM’.

(170) “*não existe clareza em relação aos procedimentos de suporte, uma vez não existirem recursos e capacidade técnica para uma intervenção mais objectiva e que garante a aprendizagem dos alunos*” [P2CT];

(171) “*observo a ausência de clareza nos procedimentos seleccionados*” [P3CT];

(172) “*há falta de clareza nos recursos e orientação didáctica*” [P4CT];

(173) “*não existe clareza na selecção dos procedimentos de apoio por conta do sistema do Centro*” [P5CT]; e

(174) “*falta de clareza e de recursos didáticos apropriados*” [P6CT]

Esse posicionamento passa a ser respondido pelos comentários das [Q₃] e [Q₆] onde a maioria dos professores avaliam negativamente a relação, a disponibilidade, a promoção e satisfação das estratégias e dos recursos face aos fundamentos políticos pedagógicos.

Contrariamente aos discursos acima, as [Q₇] e [Q₈] mostram enorme satisfação com a forma de intervenção para a superação das barreiras dos alunos com NEE no processo de ensino e aprendizagem. Na minha opinião, observo um paradoxo de ideias, olhando para a contribuição das estratégias de inclusão escolar: a de integração, flexibilidade, acessibilidade e adaptabilidade.

Diante dessas sinalizações, podemos concluir que existe forte contradição entre o currículo proposto e o currículo real da escola. Sendo que os esforços dos professores são questionados face às propostas pedagógicas [...], observando-se um desalinhamento que promove a hipótese para a concretização da aprendizagem.

A visível desproporção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto das práticas, na opinião dos professores, ainda não promovem aprendizagens significativas. Mantoan (2003) destaca a necessidade de se identificar parâmetros e uniformidades na actuação no contexto das políticas de inclusão escolar. Portanto, ao se considerar prioritário, é imperioso que se proponha que a escola encontre mecanismos sustentáveis de satisfazer as propostas significativas partilhadas pelos professores no momento da planificação das aulas ou das actividades. Pois, constituirá incentivo para a construção do conhecimento e da cidadania na base do princípio de integração e de aceitação as diferenças.

Discutir tal contrariedade é, simultaneamente, buscar sinergias capazes de ajustar as práticas de inclusão escolar em qualquer que seja o contexto, pois, os discursos, as ideias e as formas de reflectir como interveniente directo ou do lado do “murro do currículo” marcam diferença na actuação pedagógica e na forma como os resultados fluem positiva e significativamente no aluno. Parafraseando Glat (2005), as diferenças devem ser unidas no momento de qualquer que seja a planificação dos programas para atender alunos com Necessidades Educativas Especiais.

No entanto, estou ciente que as dificuldades tendem a transpor as “paredes” do currículo proposto quer ao nível macro, quer pela escola, uma vez que colide frontal e decisivamente com as próprias teorias. Além disso, urge o desafio de analisar e reflectir em direcção da presença da pluralidade de como as possibilidades podem constituir e agregar resultados face às contrariedades das políticas de inclusão escolar (enquanto instrumento legal) na planificação das actividades.

O entendimento das políticas e dos procedimentos de operacionalização da inclusão escolar nos CREI's assim como a problematização dos conceitos incorporados (inclusão, a integração, educação inclusiva, as diferença e a diversidade) respondem os objectivos da pesquisa no contexto da categoria em análise.

O autor descreve a problematização guiando-se na unanimidade e divergências das opiniões dos professores, destacando-se no desempenho dos alunos, que poder-se-á transitar para a vida social (são exemplos: o abandono escolar e a marginalização). Tais contrariedades no contexto do CREI são reportadas e trabalhadas afim de descobrirem a melhor solução. Sustentando-se aos argumentos de Fini, et al (2013: 64).

[...] actuar em prol de um desenvolvimento integro da criança, estaria a escola a garantir um aprendizado sustentável em todos contextos da vida do aluno; [...] havendo dificuldades de integração no processo de aprendizagem, os autores recomendam para um encaminhamento aos profissionais de diferentes áreas.

O *Design Universal para Aprendizagem* como uma abordagem curricular *adaptável e flexível*, considera que os diferentes actores envolvidos no processo, influenciam a reconhecer novas práticas, assim como estratégicas activas, pautando pelos princípios da multiplicidade e da diversidade escolar.

A realidade do CREI mostra que a equipa de suporte não detém total capacidade técnica de atender com “algumas” das metodologias activas para os alunos. Portanto, essa barreira, aumenta cada vez mais as dificuldades na intervenção e, o aluno perde o ritmo de aprendizagem em relação aos outros.

A ideia vinculada da crítica dos paradigmas de segregação no contexto das práticas de Inclusão Escolar usados nos CREI's é comungada inicialmente por Reginaldo (2011 e 2016), assim como comentada pelos professores¹⁵⁵ ao destacarem “[...] *que infelizmente, as Políticas de Inclusão Escolar no país não respondem efectivamente às demandas no atendimento educacional*”. No âmbito desses comentários, os mesmos professores advertem para que o Sistema Educativo, crie condições básicas (recursos e equipamentos) que possam motivar os professores a agirem proactivamente no processo de aprendizagem com maior responsabilidade e compromisso, no uso das estratégias que complementam o atendimento das políticas de inclusão (idem).

Por meio da abordagem do DUA, os Centros buscam apoiar os professores para responder às necessidades adicionais de diferentes, removendo gradualmente as barreiras para à aprendizagem e reduzindo a necessidade de adaptações curriculares individuais, o que qualifica a abordagem inclusiva.

Ao se recorrer às estratégias de adaptações curriculares para o atendimento eficaz aos alunos com NEE no contexto da diversidade, é imperioso que os professores estejam devidamente treinados e alinhados aos objectivos da Política de Inclusão escolar com vista a promover modificações em várias dimensões (nos objectivos, conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na avaliação). Apoiando-me em Moreira (1999) é imperioso que haja adaptações curriculares que atendam às

¹⁵⁵ [P2CN], [P1CT], [P6CG].

estratégias e aos diferentes tipos de Necessidades Especiais de forma articulada, com vista a permitir uma aprendizagem significativa.

Os professores que comentam em volta dessa Categoria de análise, propõem para que os Centros invistam e dêem também a devida importância aos actuais recursos tecnológicos e de comunicação para atender ao desafio da Inclusão Escolar ao nível das práticas educativas como parte integrante dos currículos. Essas adaptações obrigam antes a “preparação” dos profissionais na mudanças individuais e colectiva, seguido pelo envolvimento em desafios mais controversos no AEE. Nessa perspectiva, existem autores¹⁵⁶ que defendem a ideia de se criar um currículo e programas específicos para atender à dinâmica inclusão escolar como forma de gerir melhor o atendimento dos alunos com NEE reforçando com a ideia de que a diversidade promove intervenções diferenciadas. Contrariamente aos autores que se destacam por uma visão que espelha a construção do currículo numa perspectiva linear isoladas das adaptações para atender às diversidades¹⁵⁷.

Diante disso, tem se observado nos Estudos Curriculares que demandam sobre a abordagem da inclusão escolar, apontam para que as limitações sejam ultrapassadas por vias de um consenso político numa estreita relação com os gestores/profissionais responsáveis para a implementação da acção educativa e os recursos disponíveis como forma de promover uma intervenção eficaz. Tal intervenção abre espaço para que os professores gozem de autonomia pedagógica no uso de recursos que promovem a aprendizagem dos alunos com NEE, independentemente de outras condições adversas.

Em termos gerais, essa forma de agir para mim, leva aos profissionais para além de gozarem de autonomia no uso de recursos e instrumentos de suporte didáticos nas salas de recursos ou oficinas pedagógicas, adaptar as práticas em função das especificidades dos alunos, como também a aceitação para que as suas experiências ganhem campo e sejam partilhadas em prol da aprendizagem na diversidade.

4.1.5. A política de formação de professores vs. o currículo face aos desafios do AEE

O desafio da formação de professores pauta em primeiro lugar, por garantir o aperfeiçoamento da intervenção em volta do processo educativo no contexto das práticas e das estratégias de inclusão escolar. Para o efeito, torna-se imperioso sensibilizar e motivar o grupo de professores com vista a trabalhar a prática educativa.

Na base do comentário acima, proponho avançar e discutir a (Cat. E) com objectivo de perceber como ela está alinhada à política de formação de professores no contexto da diversidade, principalmente para o atendimento às dinâmicas e exigências da inclusão escolar.

Foram agregadas nessa categoria as [Q13] – *avaliação das acções de formação e capacitação técnica dos professores* e [Q14] – *sobre as formas e estratégias de supervisão das actividades dos professores*, procurando responder os objectivos específicos iv) – na base da descrição das políticas de

¹⁵⁶ Glat (2003); Moreira (2009); Reginaldo (2012).

¹⁵⁷ Charlot (2013); Berro et al (2008).

formação de professores no contexto do currículo inclusivo. O enquadramento das questões será na base da selecção das abordagens face à relevância para determinado ponto de reflexão.

Na base da fala dos professores dos CREI's, é possível perceber que na [Q13] – sobre a *avaliação das acções de formação e capacitação técnica*, os professores têm conhecimento sobre as políticas de Formação de Professores – FP no contexto geral, e não específicos como para o AEE, fazendo com que as suas formas de actuação tenham um olhar diferenciado por parte do grupo alvo (os professores).

Se não vejamos, dos 18 (dezoito) professores dos CREI's¹⁵⁸, apenas [P1CN] faz uma avaliação 'NEGATIVA' ao

(174) “*considerar que a política não é abrangente aos professores*”.

E os restantes consideram 'POSITIVA'¹⁵⁹ a avaliação, baseando-se nos seguintes comentários:

(175) “*embora seja em pouco tempo e não ajuda para a actuação*” [P3CN];

(176) “*embora raras*” [P3CN];

(177) “*porque ajudam a superar as dificuldades*” [P5CG];

(178) “*porque ajuda a melhorar as suas práticas*” [P1CT];

(179) “*garante um melhor atendimento no PEA*” [P2CT];

(180) “*mais deveria se pensar nas formações contínuas*” [P3CT];

(181) “*ajuda no atendimento de alunos com NEE na base da introdução do modelo inclusivo*” [P1CG];

(182) “*porque viabilizam e melhoram o desempenho do professor*” [P2CG]; e

(183) “*espelhando-se pelos resultados de aprendizagem dos alunos*” [P3CG].

Esses dados mostram a amplitude da relevância que os professores têm diante das formações que são alvos para melhoria do desempenho das suas práticas assim como para o desenvolvimento pessoal, enquanto membro inserido numa sociedade. Claramente se percebe da pertinência, pese embora ressalvando-se algumas exigências, principalmente, a duração das formações que as mesmas não são alvos de *refresment*.

O exemplo do [P3CG], sendo “invisual” foi indicado para responder pela Oficina de Braille. Apesar de considerar a experiência interessante, clama por falta de recursos para um AEE mais eficaz e responsável. Esse desalento, segundo o professor,

(184) *retira-lhe a possibilidade de actuar de forma pedagógica como orienta os princípios da Declaração de Salamanca, de 1994; (...) pretendo agir em conformidade, atendendo a inclusão como a complementaridade do processo de formação de alunos (crianças e jovens) e não fazer de contas; remata, sou deficiente visual e sei na pele o que é aprender nessas condições; ensinar nessas condições. Há que se investir seriamente na formação dos professores, monitorá-los para que se efectiva a inclusão escolar. O CREI diferentemente das escolas comuns, apresenta excelentes condições infraestruturais, mas precisa de melhorar a qualificação dos seus quadros para melhor intervirem no desafio, salientou o professor [P3CG].*

¹⁵⁸ [P2CN] - não avançou com comentários; [P4CG] 'REGULAR' sem avançar com mais detalhes.

¹⁵⁹ [P4CT], [P5CT], [P6CT], [P5CG] e [P6CG] - consideram 'POSITIVO' mas não avançam comentários adicionais.

Intervir no desafio da inclusão significa para Bautista (1997), complementar a intervenção com a introdução de novos conteúdos e estratégias. Para [P3CG] é

(185) *dotar-lhe de ferramentas e de recursos adequados para atender a diferenciação das NEE no espaço do CREI (...). O exemplo: “sou obrigado a dar assistência algumas crianças fora do contexto do CREI por minha livre iniciativa porque o Centro não dispõem de recursos que para que seja diferente a nossa actuação. E, as crianças precisam desses entrosamentos sob pena de abandonarem a formação; os cuidadores são analfabetos e colaboram no sentido apelar as crianças para manterem a coragem de estarem na escola, contra todas as dificuldades sociais e financeiras que encaramos ”frisou [P3CG].*

Os professores defendem a necessidade de formação contínua, e isto não se refere apenas ao trabalho inclusivo. Reiteram que a falta dessa ferramenta limita a intervenção nas práticas educativas como também na autonomia dos professores agirem sob um processo quão complexo como a inclusão. Reiteram para que as acções de capacitação não se restrinjam aos espaços escolares, que se transita para os cuidadores dos alunos que apresentam qualquer tipo de deficiência.

A unanimidade mostra que ao garantirem as formações e as capacitações, os mesmos devem ser alvos de supervisão pedagógica permanentemente. Como mostra os resultados da [Q14] que os professores dos CREI's são alvos 'SIM' dessa monitoria em diferentes níveis de decisão das políticas educacionais. Caso dos professores de Nampula, deparamos com as falas:

(186) *“apenas para todos os membros da Direcção” [P1CN];*

(187) *“no sector pedagógico, na base das assistências e controle da planificação das aulas” [P2CN];*

(188) *“a actividade é monitorada pelos membros da Direcção, incluindo o sector pedagógico – DAP e que as mesmas acontecem ao longo das assistências das aulas, no período da planificação das aulas e nas práticas desenvolvidas nas Oficinas Pedagógicas” [P3CN];*

(189) *“é monitorada pelos membros da Direcção, incluindo o sector DAP [P4CN];*

(190) *“no sector pedagógico e ao longo das assistências das aulas [P5CN]; e*

(191) *“pelos membros da Direcção” [P6CN].*

Caso do CREI de Tete¹⁶⁰, para além dos indicados pelos professores do CREI de Nampula, adicionam a supervisão por parte dos SDO; enquanto que o CREI de Gaza¹⁶¹ reforçam com a presença dos técnicos do MINEDH, particularmente do Departamento da Educação Especial, incluindo ao nível da Direcção Provincial e Coordenador dos Cursos. Excepto [P4CG] diz que:

(192) *“não tem existido as supervisões por conta conhecimento” [P4CG].*

Dias (2009: 4) mostra que em Moçambique, embora tenham havido vários avanços ao nível da formação de professores, ainda se observam lacunas nos programas das disciplinas que são leccionadas nas Instituições de Formação de Professores (IFP's)¹⁶². Daí que de entre os vários desafios [...] deve-se pensar, com maior brevidade, na formação de professores que saibam incorporar a

¹⁶⁰ [P1CT], [P2CT], [P3CT], [P4CT], [P5CT], [P6CT].

¹⁶¹ [P1CG], [P2CG], [P3CG], [P5CG], [P6CG].

¹⁶² A autora considera disciplinas da componente psicopedagógica, nomeadamente, na Didáctica, na Pedagogia e na Psicologia. Esta abordagem é trazida na Tese do Chambal (2012: 110-113) quando destaca a questão da operacionalização dentro no Ministério da Educação – com a introdução da disciplina de Psicopedagogia de certos objectivos que delimita o conhecimento face aos princípios que norteiam o ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

pluralidade, a diversidade, as diferenças e as tensões da educação num modelo de ensino e aprendizagem que sejam mais adequados ao contexto sociocultural do país.

Mas uma clara evidência que os professores do país não passam por uma formação específica para o atendimento de alunos com diferentes tipos de Necessidades Especiais. Essa lacuna dificulta em grande maneira na intervenção do AEE. Ao concordar com Dias (2009) há que se pensar urgentemente em propostas e directrizes curriculares assim como programas específicos que atendam às estratégias de inclusão escolar no contexto da diversidade. Aqui, refiro-me de propostas viradas a cada tipo de NEE, como exemplo de outros países que o rosto da inclusão escolar é o exemplo.

A discussão leva a reflectir sobre o posicionamento do currículo inclusivo e suas transformações assim como o perfil dos professores para atender aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. O autor da pesquisa está ciente do investimento necessário para fazer cobrir aos desafios das práticas e das estratégias de inclusão escolar. Um desafio que atenderá às mudanças significativas que permitirá um novo olhar nas políticas de formação visando a reorganização didática-curricular.

Parafraseando Bueno (1999), os professores não detêm de um preparo básico, o Atendimento Educacional Especializado, fazendo com que grande parte destes no contexto do ensino inclusivo, tenham a contribuir com inovações pedagógicas desenvolvidas ao nível das práticas. Hoje, a discussão passa por transformar o currículo tradicional em um “currículo inclusivo” fazendo-se necessário se repensar a prática educativa dos profissionais que atendem o desafio. Em geral, retiro ilações significativas a partir do momento que se assegura que a mudança de paradigma de inclusão escolar deve ser acompanhada de aspectos estruturais e financeiros. Desse modo, promoverá em relação aos modelos estratégias de integração capaz de se adaptar aos desafios das escolas que passa por construir para uma nova dinâmica no AEE.

A dimensão de um currículo inclusivo que contemple, para além da criação de dispositivos legais, conteúdos programáticos, que sejam capazes de atender a toda uma visão do desafio da inclusão escolar, desenvolvendo dessa forma uma consciência crítica de reflectir e de perceber como as políticas educacionais se posicionam no currículo. Tal currículo, na perspectiva de Gandin et al (1999) é na perspectiva de retrabalhar os conteúdos para a construção da concepção do aluno.

Concluindo a **análise e discussão dos resultados da pesquisa**, acabam por confirmar a necessidade do Sistema Nacional de Educação criar Leis e directrizes de base que orientem de forma eficaz a implementação das Políticas de Inclusão Escolar no país. Trata-se de instrumento regulador e normativo que deve se assentar nas legislações específicas e que orientem o Sistema, assim como protege os Direitos das Pessoas com espectros de Deficiência.

Ficou claro com as afirmações dos professores e autores de suporte que não é possível operacionalizar as Práticas de Inclusão Escolar sem, contudo, haver um enquadramento e organização

dos instrumentos legais¹⁶³, o preparo contínuo através de capacitações, treinamentos e troca de experiências dos professores, assim como a aquisição de recursos, equipamentos, meios com vista a lograr resultados significativos no âmbito da aprendizagem dos alunos com NAA. Trata-se de um desafio um tanto a quanto complexo, mas possível de inverter o actual cenário, apostando na educação como ferramenta que promova o desenvolvimento em vários níveis e domínios.

Isso carece de investimento, de comprometimento e engajamento com a profissão docente, sensibilidade dos integrantes directos do processo de inclusão, tendo em conta a diversidade escolar. Pautar pela diferença para ser um apelo a tomar em consideração, uma vez que os currículos nacionais não abordam essas questões. Outro facto ainda importante, é a forma de como agir ao nível das decisões políticas e na implementação da práxis pedagógicas, que segundo Gadotti (1991 e 2004) deve-se garantir a permanente articulação entre os actores; [...] complementando-se com as demais ferramentas de suporte à inclusão escolar. Só assim será possível resultados com significados que atendam os desafios da educação.

Implica pois, necessariamente os grupos sociais desenvolverem uma efectiva comunicação, que segundo Género (2006), constitui um processo que contribui para a intervenção dos professores [...]; permite também agirem activa e democraticamente no sentido de lutar a favor da criação de condições para o atendimento aos desafio e das demandas de inclusão escolar. Ainda que a concretização das práticas de educação inclusiva caminham a passos consideravelmente lento) tendo, em conta a vida histórica do país). Os factores que estão por detrás dessa lentidão, prende-se com a forma como as instituições nacionais, particularmente as educativas, assumem a forma de actuar.

No caso concreto dos CREI's, a actuação tem se tornado cada vez mais preocupante, em razão da uniformidade das acções didáticas e da ausência de inovações e estratégias pedagógicas. Esse cenário evidencia que os procedimentos e regras vigentes acabam por limitar a participação de outros intervenientes e comunidades, impossibilitando que estes actuem com base em instrumentos capazes de exigir do sistema educativo uma participação mais ampla e efetiva nesse processo.

A análise dos dados recolhidos mostra que a Educação Inclusiva constrói-se a partir da presença de instrumentos legais que protejam as PcD, do comprometimento institucional e do respeito às diferenças. Trata-se de uma resposta que deve ser materializada por meio do PIE e do AEE, promovendo mudanças significativas em prol do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos. Assim, os CREI's não devem ser vistos apenas como espaços de apoio técnico, mas como centros de inovação pedagógica, capazes de articular políticas públicas, práticas docentes e participação comunitária. A ausência de estratégias diferenciadas compromete a essência da inclusão, que pressupõe diversidade de metodologias, flexibilidade curricular e envolvimento de múltiplos atores sociais. Portanto, o fortalecimento da EI passa por transformar os CREI's em ambientes dinâmicos,

¹⁶³ Posicionamento partilhado por especialistas moçambicanos engajados na abordagem das políticas de inclusão, da pluralidade e diversidade escolar. São eles: Dias (2010), Chambal (2012), Reginaldo (2012). No contexto do enquadramento, a visão é permitir que os princípios emanados nas Declarações Universais de Direitos Humanos atendam a questão da Educação para Todos, independentemente das condições físicas, sociais e intelectuais.

que não apenas acolham, mas também promovam práticas pedagógicas inovadoras, assegurando que o direito à aprendizagem seja garantido a todos os alunos, independentemente de sua condição.

Essa distinção entre escolas regulares e escolas inclusivas tem implicações profundas na prática docente e na formulação das políticas educacionais. As escolas regulares, historicamente, foram concebidas para atender a um perfil homogêneo, reproduzindo padrões normativos de aprendizagem e participação. Já as escolas inclusivas assumem o compromisso de reconhecer e valorizar a diversidade, criando condições para que alunos com diferentes necessidades — sejam elas adicionais, educativas especiais ou relacionadas a contextos sociais e culturais específicos — possam aprender em igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, o papel do professor torna-se central: ele não é apenas transmissor de conteúdos, mas mediador de processos que visam reduzir barreiras à aprendizagem e promover a participação ativa de todos. A prática pedagógica inclusiva exige, portanto, competências adicionais, como a capacidade de adaptar metodologias, utilizar recursos diferenciados e desenvolver sensibilidade para compreender as múltiplas dimensões da diversidade.

Assim, a ferramenta que melhor complementa a abordagem da Intervenção Multidisciplinar (IMD) diante das barreiras ou condições de aprendizagem do aluno é o PIE¹⁶⁴. Um PIE bem estruturado constitui o instrumento mais poderoso para garantir que nenhum aluno fique para trás — ele transforma a intenção inclusiva em prática pedagógica concreta e mensurável, respondendo de forma favorável e significativa às necessidades do aluno.

A. Adaptação Curricular e Metas

- Definição de objectivos pedagógicos ajustados às especificidades do aluno.
- Aplicação em sala de aula comum, com professores devidamente treinados para práticas inclusivas.
- Flexibilidade curricular que valorize competências e potencialidades individuais.

B. Plano Focado no AEE

- Elaboração de estratégias de suporte específicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- Acções planificadas pelo professor do AEE, incluindo recursos, serviços e cronograma de acompanhamento.
- Integração entre o ensino regular e o apoio especializado, evitando práticas segregadoras.

C. Cultura de Estudo de Caso

- Investigação pedagógica contínua sobre barreiras e potencialidades do aluno.
- Análise contextualizada das condições sociais, culturais e familiares que influenciam a aprendizagem.
- Produção de relatórios reflexivos que orientem intervenções personalizadas e colaborativas.

¹⁶⁴ Vide o modelo no apêndice 6.1.

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

*“Na filosofia de inclusão tudo é aceitável,
porém na prática isso deixa a desejar”
O Autor (2012: 41).*

Do ponto de vista das políticas educacionais, a transição para modelos inclusivos implica repensar currículos, estratégias de formação docente e mecanismos de avaliação. A escola inclusiva não deve se limitar a acolher alunos com necessidades específicas, mas buscar transformar em um espaço democrático, onde o respeito às diferenças se traduz em práticas pedagógicas concretas.

Assim, a reflexão sobre centros e escolas inclusivas evidencia que a verdadeira inclusão não se resume à matrícula ou ao acesso físico ao espaço escolar, mas à garantia de participação significativa, aprendizagem activa e reconhecimento da identidade de cada aluno. A abordagem da Educação Inclusiva constitui ainda um paradigma educacional fundamentado na concepção de Direitos Humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis na diversidade escolar. Nisso, constitui até os dias de hoje uma abordagem muito polémica e é um espaço fértil para a produção de mais pesquisas, além de ser importante, principalmente para os professores e outros actores que lidam com os desafios do quotidiano na prática de AEE. Ponderando as observações acima, partilhamos outras considerações na visão do DUA consideradas como (in)conclusivas, consciente da complexidade das Políticas Educacionais em qualquer que seja o contexto. E para complementar o sucesso da implementação das estratégias activas e inclusivas, torna-se premente construção dialógica entre todos os actores do processo, particularmente entre os professores-alunos, uma vez que foi possível perceber a ‘indiferença’, recorrendo a visão do Design Universal para Aprendizagem - DUA.

A complexidade passa primeiramente pela criação de condições para o rompimento das barreiras que garantam a acessibilidade a informação, ao conhecimento e por fim, a aprendizagem a Todos para os alunos com necessidade adicionais. Portanto, ao percorrer o estudo, foi possível perceber que o processo da EI, na correlação do DUA, exige um tratamento cada vez mais diferenciado e especial, o qual pode ser expresso e materializado por meio da definição de políticas (leis, decretos e resoluções), directrizes, metodologias, estratégias e recursos didáticos possíveis de conduzir eficazmente as práticas educativas.

Para além disso, ‘devem’, os actores do processo, serem doptados de competências básicas para responder e mobilizarem diversos recursos, enfrentando, todavia, diferentes situações que podem advir no processo de ensinagem. Esse desafio permite que os actores dos Centros estejam preparados de modo a encarar os problemas reais da sua intervenção na prática educativa.

As análises das Políticas de Educação Inclusiva no país revelam que ainda estão aquém do desejável, uma vez que o AEE de alunos apresentam limitações relativas aos programas curriculares e às formas de intervir com estratégias flexíveis e razoáveis para facilitar o processo e torná-lo exequível. Embora as políticas deixem clara as intenções e estratégias que possibilitarão alcançar os objectivos preconizados, as mesmas não se restringem à deficiência física visível, mas abrangem

outros elementos que obstruem os processos do ensino e aprendizagem. Na verdade, em todos os níveis das PEI, os Centros se mostram fragilizados de responder a abordagem da EI no contexto do DUA com segurança e, muitas vezes, inexistentes para atender as práticas educacionais.

Adicionalmente, com a ausência da acessibilidade, e as estratégias activas e inclusivas, tornam-se cada vez mais evidente a necessidade de um outro olhar, associada a uma abordagem integracionista que promova a aprendizagem de alunos com necessidades adicionais. E isso, passa por investir financeiramente na aquisição de recursos virados as Tecnologias Assistiva (TA) para apetrechamento nas Oficinas de Suporte Educacional (OSE) e na criação de cursos que formam especialistas (psicopedagogos e psicólogos) para atender as demandas no contexto escolar.

As Políticas de Educação Inclusiva – PEI, mostram como os esforços empreendidos pelos actores dos CREI's fazem alguma diferença e conseqüentemente, promovem o aprendizado dos alunos. Essa postura conduz, uma significativa flexibilidade curricular que passa a responder de melhor forma o desafio da inclusão, demonstrando a liberdade e diferença no AEE.

A conclusão tem como base a pergunta de pesquisa versando-se na visão e medidas políticas assim como nas estratégias razoáveis de operacionalização, principalmente no AEE dos alunos com Necessidades adicionais nos CREI's do país, com suporte das categorias ou dimensões e dos objectivos da mesma.

Assim, o estudo se destaca por concluir que:

- *O Sistema Nacional de Educação, ao nível Ensino Básico, ainda não se estruturou de forma coesa para oferecer serviços de AEE aos alunos com Necessidades Adicionais;*
- *Os professores dos CREI's têm o conhecimento limitado em relação as percepções sobre os PIE e seu impacto no contexto de aprendizagem;*
- *Na planificação das actividades, as estratégias propostas e usadas pelos professores não ser inclusivas e segura na base do Currículo Comum, o que na verdade, não se adequa ao contexto dos CREI's;*
- *A fraca qualidade de intervenção dos professores e dos formadores no AEE é resultado das limitações nas acções/iniciativas de formação técnica e direccionada;*
- *O processo de Adaptação Razoável e de Flexibilização do Currículo pouco acontece por escassez de recursos de acessibilidade e materiais didáticos, não atendendo a perspectiva do DUA;*
- *As distribuições das cargas horárias (nas Salas de Recursos e de Compensação), pouco satisfazem para um AEE adequado e significativo para a aprendizagem e a promoção do DUA;*
- *A comunicação (em vários níveis) tem sido uma das barreiras dos professores no processo de Inclusão Escolar - desde a planificação, intervenção até a avaliação;*
- *O nível de relacionamento entre aluno-professor-aluno é dado como razoável, o que garante uma maior segurança;*
- *Com o apoio dos parceiros (o exemplo da DPEDH, DPS, DPMCAS), as Direcções dos CREI's tem aberto espaço para programas de informação, formação, actividades de entretenimento, diálogo inclusivo com a comunidade local, pais e/ou encarregados de educação, cuidadores.*

Deste modo, é necessário potenciar os professores e formadores com o estudo permanente da legislação e desenvolvimento de estratégias activas e inclusivas, quer no nível da formação inicial quer contínua. Nesta perspectiva, é importante encorajá-los a explorarem as diferentes formas de desenvolver a sua prática educativa no contexto da Inclusão Escolar, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos. Simultaneamente, torna-se necessário advogar e sensibilizar os actores para

novas formas de pensar, agir e criar de forma inclusiva e segura, como forma de aperfeiçoar a sua prática no Atendimento Educacional Especializado.

- ***Propostas de Inclusão Escolar para o Atendimento Educacional Especializado***¹⁶⁵

Tem como pressuposto as ações de Adaptação, Flexibilização, Acessibilidade do Currículo, assim como a disponibilidade de recursos de e materiais didáticos para garantir o Atendimento Educacional Especializado na sua amplitude.

Como resultado das vivências das Políticas e das Práticas de IE nos CREI's, proponho avançar com as propostas [*vide apêndices 6 à 22*] e ou sugestões concretas que podem atender significativamente os contextos em diferentes níveis de Ensino; simultaneamente, responderão objectivamente as diferentes categorias e tipologias das Necessidades Educativas (espectros, transtornos ou deficiências) que limitam o normal processo de aprendizagem. E, para que haja sucesso na implementação das propostas, remeto como desafios para que os actores e intervenientes do PEA assumem o compromisso com os Direitos e Princípios-chave da Educação Universal – o '*respeito as diferenças*' no contexto da Diversidade Escolar; a concepção de dispositivos legais instrumentos/recursos 'adequados'; a provisão de investimento financeiro significativo para garantir a efectiva aplicação das estratégias de intervenção psicopedagógica; assim como a formação de profissionais que intervém directamente na promoção da aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na perspectiva inclusiva.

É importante realçar que as propostas e ou sugestões desse estudo, 'não podem e não devem' ser consideradas findadas no âmbito da implementação das estratégias das políticas de escolarização de alunos com Necessidades Educativas, mas sim, uma oportunidade adicional para diversificar as intervenções a partir das percepções ao nível macro e no adequado AEE na sala de aulas ou nas Oficinas de Suporte Educacional (OSE).

A forma como apresento as propostas atendem as diferentes etapas para a melhoria de escolarização de alunos com necessidade adicionais de aprendizagem, inspirando-se dos princípios da Educação Inclusiva, das conclusões do estudo, do Desenho Universal para Aprendizagem¹⁶⁶, assim

¹⁶⁵ A minha proposta de intervenção tem como base a abordagem de VISCA (2018), onde sugere um conjunto de bactérias de testes psicológicos, técnicas projectivas, assim como recursos e equipamentos de natureza didática e assistivo, como é o caso de pautas gráficas para sua interpretação face a intervenção no contexto psicopedagógico (aprendizagem). Tais técnicas também nos auxiliam para melhor aprofundar as redes no domínio escolar, familiar ou consigo mesmo, trazendo análises e critérios para um diagnóstico, mas assertivo numa relação entre os fenómenos que minam a aprendizagem. O autor destaca para além da inteligência, o aspecto da afectividade, como principal a estratégia para o aprimoramento da aprendizagem em vários domínios. As suas contribuições são valiosas pelo facto de despertar a necessidade de se focar nas técnicas e propostas mais viradas para o campo da pedagogia do que da psicologia como tem sido nos dias de hoje.

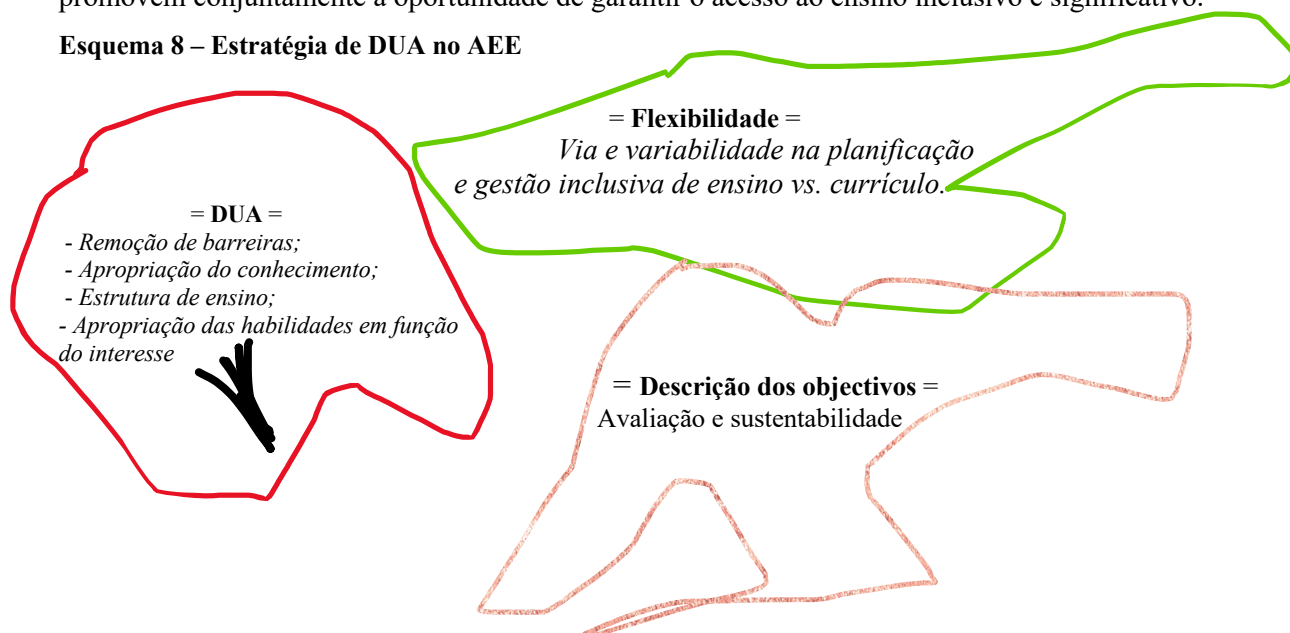
¹⁶⁶ O termo "Desenho Universal" com origem nos estudos virados a arquitetura no âmbito da construção de edifícios em ambientes físicos acessíveis a todos, principalmente sem constituir obstáculos para PcD ou limitações. Destaca-se as pelas rampas em substituição escadas e ou elevadores. Na visão de vários autores, o "Desenho Universal para Aprendizagem" – DUA, passou a ser utilizado não só na perspectiva de remover as barreiras, mas também gerar o conhecimento e oportunidades, na base metodologias de ensino acessíveis e inclusivo a todos. A nossa abordagem no entendimento da proposta de ensino do DUA é na perspectiva de garantir que os objectivos de actividades previamente diagnosticados sejam condizentes com seus princípios, tendo como pressuposto a uma situação hipotética para a remoção das barreiras.

como do chamado ‘Guia Curricular Inclusivo (GCI)’¹⁶⁷. Este instrumento tem como foco a complementaridade e o aprimoramento no AEE; nas reflexões e percepções do Currículo Inclusivo a partir da programação/planificação, desenho dos planos, dos conteúdos, das estratégias de acessibilidade, adaptação, da flexibilização até a avaliação, possibilitando, assim, a garantir o desenvolvimento de competências e das habilidades dos actores educacionais.

Paralelamente a visão geral, concordamos que o DUA se baseia em pesquisas na área de neurociências sobre como o ser humano aprende, e por isso não é aplicado apenas no caso de alunos com deficiência, mas sim a todos os alunos que tenham diversidade de interesses, de comportamentos, de conhecimentos, ou na forma como aprendem. A proposta para o país, deve reflectir e enquadrar-se numa perspectiva pedagogicamente inclusiva, de forma regular e dinâmica, beneficiando, deste modo, alguns alunos em consonância com um currículo diversificado, com objectivos, métodos, materiais e avaliações, que busquem atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos. Desta forma, estamos esperançosos que poderá promover significativamente a inclusão daqueles com dificuldades, deficiência ou problemas de comportamento. Assim, pode ser definido, como uma estrutura capaz de guiar educadores no desenvolvimento de planificação de ensino cada vez mais inclusivo, ou seja, sem barreiras, com as finalidades alinhadas para construir um ambiente instrucional sólido, assim como, proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, considerando suas mais diversas características. Para isso, é preciso compreender o conceito central do DUA alinhado ao princípio da flexibilidade e dinâmica curricular em função do contexto.

De forma resumida, podemos compreender que no quadro a seguir, como os conceitos que complementam a abordagem da Educação Inclusiva no contexto da diversidade se dialogam e promovem conjuntamente a oportunidade de garantir o acesso ao ensino inclusivo e significativo.

Esquema 8 – Estratégia de DUA no AEE

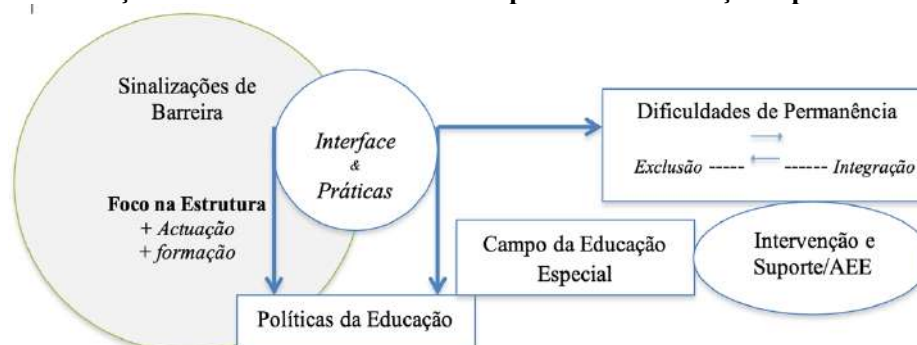


¹⁶⁷ Instrumento proposto por Madureira e Isabel (2015) no âmbito do Desenho Universal para Aprendizagem numa abordagem que visa a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas na base de uma grelha de planificação de intervenções (acessibilidade) facilitadoras do desenvolvimento da escola em várias dimensões.

Fonte: Salinas Reginaldo (2018) - *a forma de representação das figuras acima, afigura-se na apropriação do interesse, das habilidades e do talento face aos alunos com necessidades adicionais e de aprendizagem. Trata-se de figuras desenhadas pela minha filha “Mirella Reginaldo (2018)”, após a submissão ao desafio do DUA, olhando para a experiência ‘dela’ poder usar os dois membros superiores de forma natural para transmitir uma determinada mensagem. Fê-lo ao pedido do pai (o autor do estudo), respondendo assim as diferentes habilidades, necessidades e interesses, sendo embasado a uma proposta do DUA, envolvendo os princípios de engajamento, representação, acção e expressão. Mais uma evidência de respostas que amplia a possibilidade de que todos os alunos com limitações podem aprender, desde que as condições sejam minimamente criadas, quer ao nível político, quer técnico pedagógico e que os objectivos também sejam bem definidos, acompanhados e monitorados na prática.*

Para iniciar, considero que abordagem sobre as práticas de Inclusão Escolar deve se espelhar numa estrutura e nos instrumentos que actuam em prol das barreiras das Políticas de Educação Especial/Inclusiva. Barreiras essas que não podem, certamente, constituir a inércia para desenho de soluções que promovam o desenvolvimento do Currículo. Assim, o quadro abaixo, remete-nos a agir em prol de vários campos, abordagens de DUA e de forma estruturada para o AEE, mesmo consciente da possibilidade da presença das dificuldades.

Esquema 9 - Sinalizações estruturantes das barreiras políticas de educação especial/inclusiva



FONTE: Salinas Reginaldo (2018).

No âmbito do AEE, o esquema acima, pode significativamente atender uma série de necessidades adicionais no contexto das PIE. Dada a sua amplitude, tem por finalidades posicionar-se em prol da gravidade da intervenção (leve, moderada ou severa) que o aluno apresenta, permitindo desse modo, ao(s) psicopedagogo(s) a intervir, avaliar e monitorar(em) as acções viradas ao contexto específico. Assim, quanto mais a possibilidade de se intervir em situações concretas, melhor será o Atendimento Educacional Especializado e a satisfação na aprendizagem dos alunos.

Diante do esquema, percebe-se que o Guia do Currículo Inclusivo (GCI), os intervenientes devem pautar por uma intervenção responsável em todas as etapas do processo, dando maior atenção e importância o conhecimento a ser adquirido por parte dos alunos. Portanto, essas intervenções propõem-se que abranja as interações e ao mesmo tempo na gestão de comportamentos resultantes dela, numa clara orientação que propõe o permanentemente o contacto com os familiares e cuidadores dos alunos alvo de AEE.

Nessa ordem de proposta, pondero que as bases do DUA (da mais simples a mais complexas) devem possibilitar momentos que promovam uma efectiva inclusão nas práticas, uma vez que os alunos desenvolvem diferentes competências e habilidades - gerindo assim novo aprendizado. O GCI desafia ainda que o processo de comunicação seja cada vez mais eficiente, ciente da promoção do

(re)conhecimento das chamadas expressões visuais e verbais, inclusive a ‘comunicação gestual’ resultante de um conjunto de programas específicos que sustentam como foco as interacções sociais básicas para a formação dos alunos.

No *Quadro 4* – proposta de ‘*Programa para Orientação as Habilidades Básicas*’, pondera que a interacção permite olhar para os conceitos-chave do objecto no sentido de se criar oportunidades de aplicar recursos adequados em espaços onde se encontram alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e de aprendizagem, envolvendo-se, desse modo, de maneira mais funcional, progressivo e sustentável. No entanto, os intervenientes dos espaços onde flui a inclusão escolar são desafiados a desenvolverem também as chamadas actividades simbólicas, ou seja, as representações capazes de actuarem em prol das diferentes categorias de alunos, complementando-se com o conjunto de actividades que facilitam a rotina diária do aprendizado.

Esquema 10 – Programa para orientação as habilidades básicas na Inclusão Escolar

1. Senso-percepção	<i>Visual</i>	<i>Auditiva</i>	<i>Olfativa</i>	<i>Táctil</i>	<i>Gustativa</i>
2. Contacto Visual	<i>Olho a olho</i>	<i>Visão ao objecto</i>	<i>Visão ao objecto</i>	<i>Seguimento aos diferentes estímulos</i>	
3. Actividades Quotidianas	<i>Prevenção e Auto-cuidado; Uso de diversos materiais; Orientação para o usos de vários espaços; Criar condições de identificação</i>				
Todos os intervenientes do AEE					
COMPORTAMENTO EXPLORATÓRIO	BUSCA E SELECÇÃO DE OBJECTO	USO FUNCIONAL E RACIONAL DOS RECURSOS	ABORDAGEM DE DRAMATIZAÇÃO ¹⁶⁹		
CONTROLE DOS MOVIMENTOS: <i>Imitação motora; Compreensão verbal; Comunicação audaz; Estratégias flexíveis</i>		EXPRESSÃO ORAL: <i>Diagnóstico Nomeação dos objectos Controle e supervisão Avaliação de aprendizagem</i>			
RECONHECIMENTO E EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO: <i>Visão geral dos objectos Disponibilidade de recursos Seguimento aos diferentes estímulos</i>					

FONTE: Autor da pesquisa (2020).

No trabalho das habilidades, desafia-se o professor a flexibilizar e adaptar em função do contexto, o que exige, aperfeiçoamento das técnicas para garantir a intervenção segura. Como expectativa é a formação integral do aluno, criando novas possibilidades para promover a coesão e a responsabilidade. Partindo do pressuposto acima, tornar-se-á importante destacar os conteúdos que impactam significativamente a aprendizagem, a partir de um programa para habilidades básicas, contendo informações organizadas para agir em diferentes etapas do processo.

Sustentando no entendimento do Mahl (2013), considero que o papel dos educadores na planificação das habilidades básicas e na avaliação para o AEE, passa naturalmente, por assumir o seu ‘papel’ enquanto profissional, promovendo medidas transformadoras dos alunos em todo o seu

percurso de formação, devendo se orientar numa perspectiva linear, ou seja, na sua trajectória que compreenda momentos que proporcionam uma razão lógica do DUA no AEE. No seguimento, Reis (2018)¹⁶⁸, propõem considerar as narrativas dos alunos que atendem as demandas de Inclusão Escolar. Na base deste pensamento as fases propostas norteiam uma visão das relações pedagógicas que assumem a partilha de conhecimentos e de recursos para a descoberta de novas habilidades e valores. Deste modo, o *quadro abaixo*, justificaria a necessidade de produção de conteúdos capazes de promoverem não só a Inclusão Escolar nas suas várias dimensões, como também, a articulação e na partilha de conhecimento entre os actores, destacando a avaliação do desenvolvimento, o que chamaria de significados que conduzem aos comportamentos e as atitudes de Boas-Práticas.

Esquema 11 - Proposta de Conteúdos para Desenvolver Habilidades na Inclusão Escolar

Conteúdos programáticos no contexto formal	Conteúdos programáticos no contexto informal
CONTEXTOS SIMILARES¹⁶⁹	
a) <i>Pré-requisito de aprendizagem</i> b) <i>Abordagem introdutória</i> c) <i>Comentários iniciais</i> d) <i>Condições humanas</i> e) <i>Condições do ambiente físico</i> f) <i>Condições materiais</i> g) <i>Planificação das acções [frequência, tempo, avaliação, monitoramento e gestão]</i> h) <i>Planificação da criatividade (jogos lúdicos) e dramatização pedagógica</i>	
- Selecção das informações - Definição de procedimentos - Alinhamento - Estratégias de sequenciação - Formas de registo - Síntese dos conteúdos seleccionados - Formas e procedimento de avaliação	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold; margin-right: 5px;">LINHAS GERAIS</div> <div style="font-size: 0.8em; margin-right: 5px;">[treinamento]</div> </div> - Definição de procedimentos didáticos - Formas de AEE - Estratégias por etapa dos níveis de aprendizagem - Revisão dos conteúdos - Avaliação - Dramatização

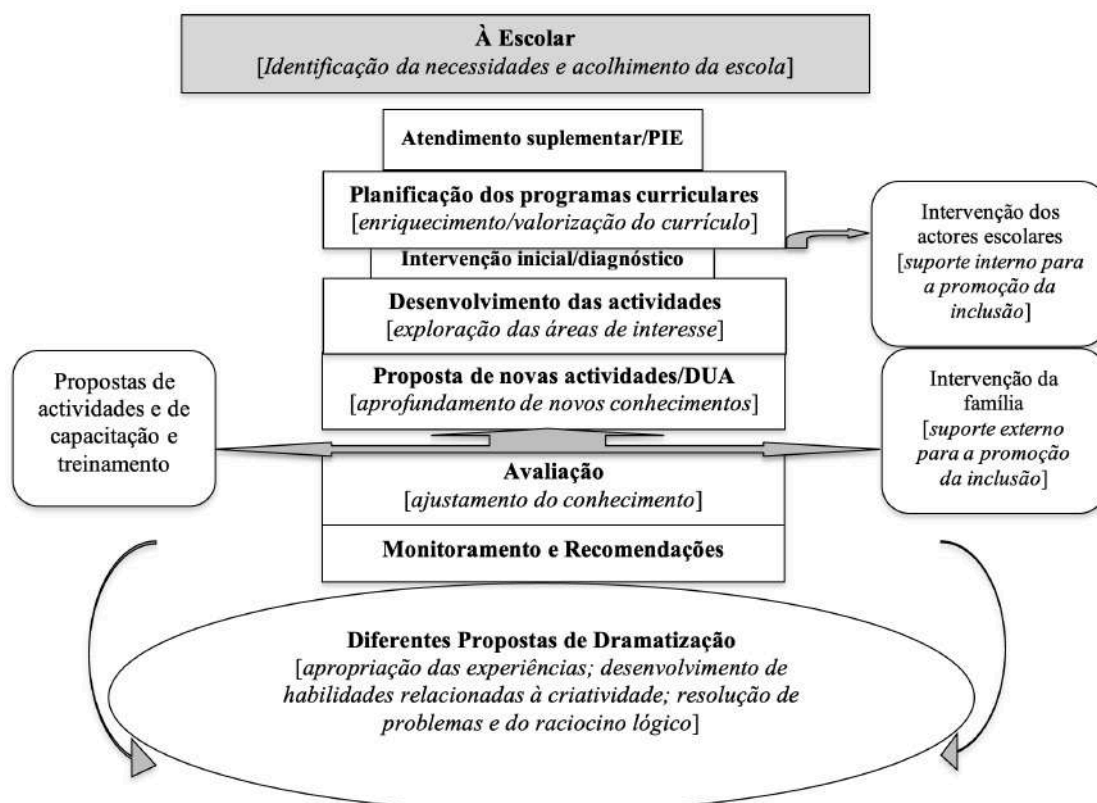
FONTE: Autor da pesquisa (2020) - Adaptado de Windholz (2005: 56).

Pontualmente, com apoio do DUA, destaco as estratégias de intervenção multidisciplinar que se posicionam pela complementaridade das acções teóricas e das práticas pedagógicas, o exemplo da técnica de dramatização escolar como uma forte possibilidade para a promoção e desenvolvimento. Simultaneamente, os instrumentos representam propostas que garantem a mudança de comportamento e atitudes na aprendizagem por meio/vias do envolvimento de todos os intervenientes do processo. Assim, as estratégias de aprendizagens no âmbito da ‘*Dramatização Pedagógica*’ podem responder às necessidades dos professores, podendo este, ser cada vez mais criativo, preciso e assertivo no ensino e no AEE, honrando, assim com os objectivos inicialmente traçados (*vide esquema abaixo*).

¹⁶⁸ A autora, adaptando ao esquema de Huberman (2000) apresenta 5 fases (destacadas em idades/ano) que vai desde a Entrada, Estabilização, Experimentação/Diversificação, Serenidade e Preparação o Descanso. Para o estudo interessa as primeiras duas, uma vez que, as suas características se preocupam com o diagnóstico, as dificuldades ou barreiras para a devida adequação na inclusão e por fim todo o repertório pedagógico para garantir uma efectiva intervenção no AEE no quotidiano escolar.

¹⁶⁹ O autor da pesquisa apresenta as diferentes propostas de como os conteúdos podem desenvolver habilidades na Inclusão Escolar aos alunos com NEE numa visão alinhada com a o Desenho Universal de Aprendizagem - DUA. Nessa perspectiva faz-se necessário garantir adequadas acções formativas e monitoramento da implementação das actividades aos intervenientes do processo. Portanto, desta forma, acreditamos para um contexto escolar moçambicano poder atender as demandas de IE, baseando-se em atitudes que promovam o uso das estratégias flexíveis, como é o caso da dramatização pedagógica e outras criatividades.

Esquema 12. Dramatização Pedagógica como estratégia de aprendizagem



FONTE: O Autor da pesquisa (2020).

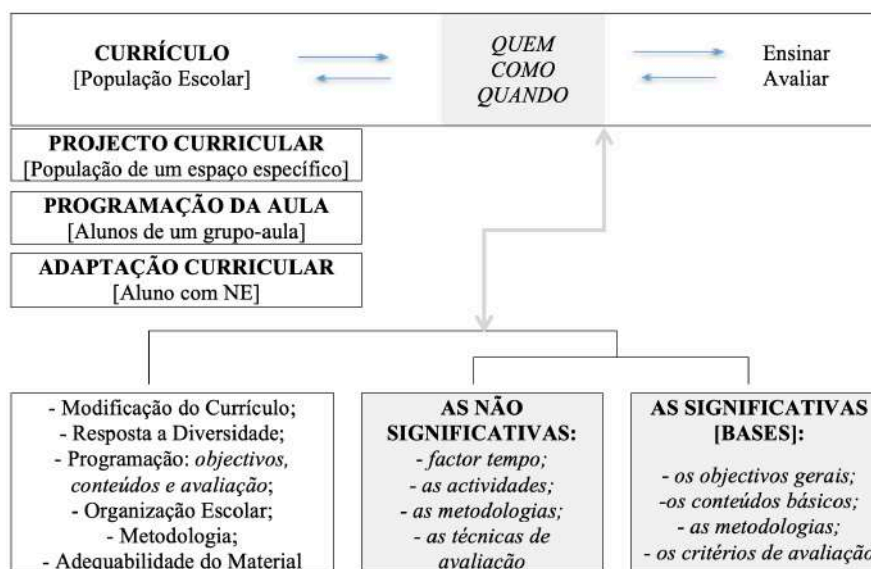
O esquema mostra que a escola para além de um espaço de instrução e formação – a chamada *identificação das necessidades assim como do acolhimento*, também se destaca pela riqueza da diversidade sócio-cultural que incorpora-se em diferentes práticas educativas. Essas diversidades constitui um desafio para responder as *nuances* da inclusão escolar, abrindo espaço para que haja manifestações e respostas diferentes frente aos estímulos de aprendizagem. Ora, todo esse esforço, exige capacidade técnica, uma atitude diferenciadora constante, o que passaria pela definição de uma estratégias de planificação inclusiva e segura orientada aos objectivos das tarefas mapeadas ao nível dos seus programas curriculares, pois enriquece o processo.

No seguimento do processo, novas actividades são propostas como forma de aprofundar o conhecimento e a intervenção ao nível das redes de suporte, com maior destaque a *'família'*, uma vez que o seu papel e acompanhamento auxilia na exploração das diferentes áreas de interesse, assim como na avaliação. Assim, passa a promover actividades desafiadoras que despertam a permanente motivação e que propiciam a convivência académica e social.

E como forma de enriquecer o aprendizado, é importante que se conheçam os modelos da IE, que passa pelo Social, Médico e Pedagógico, advogando para que a planificação inclusiva seja em função das fases de implementação das necessidades adicionais dos alunos. Ademais, existem nos CREI's alunos com diferentes tipologias e espectros de deficiências e que são classificadas de forma diferenciada. Isso significa que existem grupos de alunos com melhor mobilidades e capacidade para aprendizagem e outros que precisam de um AEE mais intenso e transformador. *O exemplo da*

Deficiência Auditiva – DA, mostra claramente que alguns alunos são capazes de ouvir e pronunciarem palavras de forma quase dentro da normalidade da língua oral, em outros, é quase inexistente a percepção de uma linguagem; quando ocorre, é significativamente perceptível pela falta de domínio de vocabulário oral¹⁷⁰. Nessa ordem de ideias, proponho algumas adaptações curriculares capazes de garantir flexibilizar a AEE (vide o *esquema abaixo - 8*).

Esquema 13- Adaptação e flexibilização do currículo na inclusão escolar



FONTE: Autor da pesquisa (2020).

O esquema da Adaptação e flexibilização do currículo na educação inclusão/escolar remete-nos, a partir do currículo para Todos, questionar *'para quem'*, *'como'* e *'quando'* intervir na perspectiva de ensinar com qualidade e, avaliar de acordo com as necessidades adicionais de cada aluno com suporte dos instrumentos adaptados. Entretanto, existem evidências de que, ao ser estimulado precocemente, estes adaptam-se e aprendem a integrar-se no desafio da IE. O exemplo da comunicação no seu dia-a-dia na escola deve ser natural e, em especial, incentivá-los a tornarem-se parte de um grupo identificado por características de aprendizagens comuns.

Ao nível do AEE, os alunos têm acesso a uma aprendizagem em diferentes ambientes, proporcionados pelos Centros, especializados para recebê-los, o que, de certa forma, contribui para o desenvolvimento das suas habilidades de comunicação e outras competências técnicas e emocionais para uma efectiva adaptação e integração dentro de vários projectos e programas.

Para que seja assegurado o aprendizado para os alunos com NEE, torna-se importante ter acesso aos objectivos, aos conteúdos curriculares (de preferência os prescritos), às técnicas e modalidades de avaliação, assim como ao projecto que determina e garante a implementação dos planos de acção educativa de forma segura. Aqui, recomenda-se o conhecimento dos níveis de desenvolvimento de cada aluno ou grupo de alunos, a cooperação das estratégias, dos materiais, como

¹⁷⁰ Trago esse último exemplo por se tratar da deficiência mais expressiva nos CREI's do país; [...] encontramos ainda, alunos que são tidos como surdos profundos, onde não há qualquer forma de comunicação oral.

espelha os diferentes Modelos de Intervenção Psicopedagógicos (MIPsicP)¹⁷¹ propostos pelo autor. Tais modelos exigem e favorecem uma participação activa dos profissionais no processo, atendendo assim três princípios que afiguram e proporcionam a Inclusão Escolar, na base de:

a) *Múltiplas formas de representação dos conteúdos – promovendo maiores opções que ampliam o acesso da aprendizagem de cada aluno;*

b) *Múltiplas expressões que permitam que cada aluno demonstre as suas habilidades, capacidades e competências em relação ao seu espectro de aprendizagem;*

c) *Múltiplas motivações que permita que cada aluno encontre incentivos para a aprendizagem de forma transformacional (estímulos externos).*

Estes princípios representam uma organização da aprendizagem a partir do momento que os intervenientes para o AEE assumem desde o início do DUA e do processo a programação didáctica e a riqueza da diversidade dos alunos.

Com a exposição, cabe propor algumas estratégias de intervenção para os *‘professores e gestores dos CREI’s* como agentes facilitadores do processo no AEE de alunos nas práticas educativas [Vide apenso 8 e 9]. Tal intervenção requer/exige a presença de uma rede de suporte, ou seja, assessoria técnica, sendo equipas de orientação educativa inclusiva – os chamados psicopedagogos escolares.

Nos dias de hoje, no contexto das escolas moçambicanas (públicas e privadas), em todos os níveis de ensino, observam-se lacunas na intervenção multidisciplinar por conta da ausência de ferramentas e dos dispositivos legais que orientem obrigatoriamente para a operacionalização dentro dos marcos e dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA. Portanto, por conta das minhas intervenções no AEE, uma das minhas expectativas com a realização do estudo, na qualidade de profissional no contexto da inclusão, é de despertar ao nível macro das Políticas Educacionais, a necessidade da presença obrigatória nas escolas de Psicopedagogos. Pois, carrega consigo um conjunto de estratégias que permite coordenar, assessorar e esclarecerem a escola a respeito de diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem e, as diferentes formas de actuar na visão preventiva no marco do DUA. Como também, contribuir no esclarecimento de dificuldades de aprendizagem que não têm como causa apenas deficiência do alunado, mas que são resultantes de problemas vivenciados nas escolas, particularmente a formação adequada dos profissionais para permitir uma efectiva inclusão. Em regra geral, o papel do psicopedagogo passa por analisar e assinalar profundamente os chamados factores que promovem, intervêm ou prejudicam uma boa aprendizagem; ao agir nesta perspectiva passará por dar suporte na criação e no desenvolvimento de projectos escolares que promovem mudanças, quiçá a construção do conhecimento transformador.

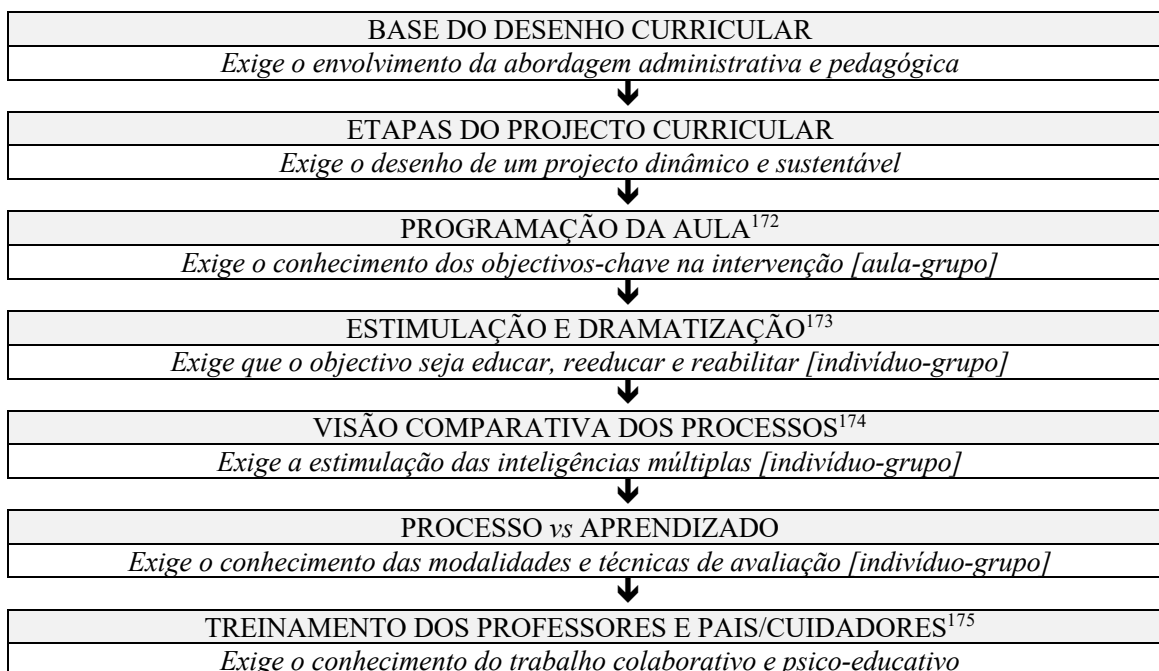
A necessidade de promover um conjunto de estímulos para a aprendizagem dos alunos com ou sem necessidades educacionais, se mostra necessário uma mudança de atitude e de práticas profundas no seio das políticas e das escolas como forma que garantem a implementação de Atendimento

¹⁷¹ [MIPsicP] correspondem a um conjunto de instrumentos interventivos para atender as estratégias de Inclusão Escolar aos alunos com sinalizações de espectro de deficiências que promovam as Dificuldades de Aprendizagem. Os instrumentos são usados/aplicados por profissionais devidamente treinados e capacitados.

Educacional Especializado – AEE. E, para que o processo ocorra sem sobressaltos e com a devida qualidade, desafio a implementação da estratégia apresentada no *quadro abaixo*, enriquecedor para os gestores e outros profissionais. O *quadro* inspirado no DUA, retrata as bases para a flexibilidade curricular na perspectiva de inclusão escolar.

Trata-se, no entanto, de uma proposta de base curricular e inclusiva, que permite responder um conjunto de etapas do processo/projecto da escola, tomando em consideração as estratégias de planificação das aulas e respectiva criatividade, visão, estimulação e aprendizado dos envolvidos, respeitando os objectivos preconizados na abordagem de intervenção.

Esquema 14 – Bases para o Desenho Curricular na perspectiva de Inclusão Escolar



Fonte: Autor da pesquisa (2020).

Diante das propostas e/ou sugestões apresentadas, estou ciente dos desafios e dos constrangimentos que os intervenientes dos CREI's apresentarão, desde capacidade humana no âmbito das acções formativas (abordagem técnica); a aceitação as mudanças face a dinâmica e o papel da

¹⁷² Giannecchini & Maximino (2018) reforça com ideia de que aprimorar a comunicação em qualquer que seja a o programa de intervenção, espelhando-se no diagnóstico e outros aspectos que permitem o desenvolvimento global do aluno, tais como o semântico-lexical, morfossintático, fonológico e pragmático.

¹⁷³ Me inspiro nas obras de Soares (2006 e 2011), onde a autora proporciona aos profissionais uma vasta alternativa para garantir um atendimento diferenciado e com recursos especializados na base de exercícios práticos. Estes exercícios, sugerem na abordagem didáctica o preenchimento de iniciativas inovadoras que respondem as dificuldades de aprendizagem de alunos com necessidades especiais.

¹⁷⁴ A visão da França (s/d) faz-me propor uma intervenção que atenda os princípios de estimulação precoce, pese embora se concentre no atendimento de crianças de 0 à 6 anos de idade. Com base nesses princípios, observo a possibilidade de construir um plano de actividades de estimulação e experiências de aprendizagem na perspectiva individual ou em grupo, recorrendo aos critérios e objectivos mais gerais. Todavia, desafio aos professores a esboçarem alternativas mais inovadoras na base de um trabalho colaborativo.

¹⁷⁵ O treinamento de professores, pais, cuidadores e outros interlocutores é com o objectivo de buscar orientar para uma melhor intervenção junto aos alunos com NEE. Na visão de Jr. (2017), considera essa iniciativa como complementaridade dos programas de tratamento baseados na Análise de Comportamento Aplicada – ABA, recorrendo aos instrumentos internacionais de avaliação como: *Avaliação da áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática – ABFW*; o *Protocolo de Observação Comportamental – PROC*. Considerada uma técnica e estratégia usada para casos de alunos espectro de autismo. Nos outros contextos diferenciados, o treinamento promove a ampliação de repertório adaptativo dos alunos, habilitando os intervenientes a actuarem como co-terapeutas. Simples quanto isso, é o poder de influências sobre o desenvolvimento dos alunos.

comunicação para equilibrar os entendimentos. Aliada as mudanças, alguns indicadores associados a inexistência de recursos e meios, também poderão concorrer para o sucesso ou não da implementação dos novos desafios da Inclusão Escolar. Portanto, observa-se a *priore* que o pressuposto dessa narração assenta-se na sustentabilidade da prática educativa, uma vez não ter sido simples e fácil harmonizar as intenções políticas (resultado das dinâmicas sociais) e os desafios que cada contexto escolar apresenta.

Assim, podemos concluir que a Inclusão Escolar, principalmente no desafio do AEE não tem se integrado com as bases do modelo do DUA, olhando para os conteúdos curriculares específicos já estabelecidos pelo SNE. Existe um esforço em envolver os actores em processos de formação no modelo cascata, onde se propõem as estratégias e metodologias do Currículo Inclusivo como forma de atender as decisões meramente políticas. Há naturalmente que se olhar em todos os factores/indicadores e atacar por forma a alinhá-los para garantir não só a sustentabilidade como também a melhoria da qualidade de vida dos alunos em condições de vulnerabilidade da aprendizagem. Concretamente no âmbito da política de formação de profissionais só romperá as barreiras do discurso para assumir seu papel na realidade sócio-educativo quando forem superados alguns factores adversos, incluindo a falta de compromisso do governo e demais actores no desafio; o (des)interesse da sociedade e dos profissionais que lidam com a abordagem; a falta do preparo técnico do capital humano, as limitações de recursos [...] para complementar o AEE e a aprendizagem dos alunos com Necessidades Adicionais e ou de Aprendizagem.

Particularmente, os professores de alunos com Necessidades Educativas Especiais, não podem eximir-se nem perderem de vista a visibilidade histórica de um projecto de transformação. Portanto, acredito que os professores carregam consigo diferentes tipos de potencialidades capazes de agir em prol da mudança no AEE, onde a questão da escolarização, das práticas didáticas, do controle e da organização do ensino são chamadas para melhoria da gestão dos processos.

Assim, lembrar que o Atendimento Educacional Especializado exige que as actividades sejam desenvolvidas com propósito de aprimorar as habilidades dos alunos, ou seja, desafiar que os mesmos ‘*aprendam a aprender a ser, a conviver e fazer*’ no contexto da diversidade, enriquecendo as esferas afectivas, criativas, comunicacionais, relacionais e domínios específicos. Assumindo o modelo do DUA, que os alunos precisam de serem permanentemente estimulados para que seja protagonista do aprendizado. Para o efeito, torna-se necessário na intervenção psicopedagógica a presença de instrumentos e directrizes orientadores que possam de certa forma atender e promover o DUA.

Na opinião do autor, esses esforços devem ser conjugados (urgente e progressivamente) com a criação de leis e dispositivos legais (decretos e regulamentos) que atendam as especificidades de cada deficiência ou espectro, podendo assim responder os indicadores de sucesso de Atendimento Educacional Especializado. Esse considero ser o caminho da esperança.

No anexo deste estudo constam propostas de protocolos e estratégias destinadas a promover a Intervenção Multidisciplinar - IMD, com o objectivo de garantir a inclusão de alunos com diferentes

espectros ou tipologias de deficiência, conforme referenciado ao longo do trabalho. Ressalta-se, contudo, que a aplicação teve maior foco em crianças neuro divergentes, especialmente no quadro do espectro autista.

Esses instrumentos foram testados tanto em contextos de clínica escolar em Moçambique quanto no Brasil, no âmbito das actividades do Estágio Científico Académico - ECA, demonstrando sua relevância e aplicabilidade em diferentes realidades educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Maia. *Lutar contra o insucesso escolar*. Lisboa, Horizontes, 2007.
- ALCUDIA, A. et al. *As dimensões do currículo inclusivo*. Recife, Editora UFPB, 2002.
- ALMEIDA, A. S. et al. *Educação Especial: em direcção à educação inclusiva*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000.
- ALVES, A.J. “O planeamento de pesquisas qualitativas em educação”. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*. São Paulo, Impresso, Vol.77, 1991.
- ANAYA, Viviani e TEIXEIRA, Célia R. *Educação Integral: bases iniciais*. Recife, Editora UFPB, 2015.
- ANDRÉ, Santos. *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa, Educa, 2003.
- ANDRÉ, M. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo/Campinas, Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, Liber Livro, 2005.
- ANDRÉ, M.A. *A pesquisa no quotidiano escolar: metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez Editora, 1989.
- APPLE, Michael W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*. Rio, Vol. 2, 2002.
- AQUINO, Júlio Groppa. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2ª Edição, São Paulo, Summus, 1998.
- BALL, S. e MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, Cortez, 2011.
- BAPTISTA, C. R. *Inclusão escolar e educação especial: o universo das políticas e o debate sobre contornos e limites - trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. Rio de Janeiro, XIV ENDIPE, 2007.
- BAUTISTA, R. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro, 1997.
- BAUTISTA, M. *Processo de inclusão é um processo de aprendizado*. 5ª Edição, São Paulo: Atlas, 1997.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BELLO, José Paiva. *Metodologia Científica*. Rio de Janeiro, 2000.
- BERNSTEIN, Brasil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, Vozes Editora, 1996.
- BERRO, A. et al. *Manual de orientação para professores de crianças com deficiência auditiva*. São Paulo, Santos Editora, 2008.
- BOOTH, Tony e AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem, e a participação na escola*. Edição e produção para a CSIE. 2002.
- BOGDAN, R.C. e BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Editora, 1994.
- BUENO, José Silveira. *Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino*. Araraquara, JM editora, 2002.
- BUENO, José Silveira. *Educação especial brasileira: integração segregação do aluno diferente*. São Paulo, CORTEZ, 1993.
- BUENO, J. G. S. *A Educação inclusiva e as novas exigências para formação de professores: algumas reflexões*. São Paulo, UNESP, 1999.
- BRASIL. *Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas*. Brasília, MEC, SEESP, 2005.

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008 a).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de Fevereiro. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, MEC/SEESP, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, MEC, 2008 b).
- CARDOSO, M. *Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão - uma longa caminhada em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003.
- CARVALHO, António et al. *Manual de elaboração e apresentação de trabalhos de iniciação científica*. Centro Universitário de Goiás – UNIGOIA, 2004.
- CARVALHO, M.F. *Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos*. Horizontes, Itatiba, 2006.
- CHAMBAL, Luís. A. *A formação inicial de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de Maputo, Universidade Pedagógica - UP, 2007.
- CHAMBAL, Luís. A. *A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas de inclusão escolar (1999-2006)*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.
- CHARLOT, B. *Educação e Arte Cênicas*. Rio de Janeiro, WAK, 2013.
- CHICOTE, Maria L. e AGIBO, Júlio. “Modelos de Formação de Professores: uma análise no processo histórico”. VIII – Encontro de Pesquisa em Educação. *III Congresso Internacional*; In Art. Publicado, 2015, pp. 2-9.
- COLL, C.; MARTIN, E.; ONRUBIA, J. *A Avaliação da Aprendizagem Escolar: dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- CORREIA, M. *Dificuldades de aprendizagem de alunos surdos: o que são?* Porto, Porto Editora, 2009.
- CORREIA, M. *Dificuldades de aprendizagem de alunos com NEE: contributos pedagógicos*. PORTO, Porto Editora, 2007.
- CORREIA, M. *Insucesso escolar: abordagem psicopedagógica às dificuldades de aprendizagem*. 2ª Edição, Lisboa, ÂNCORA EDITORA, 1997.
- CORREIA, M. *Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*. PORTO, Porto Editora, 2006.
- CORREIA, M. *Educação especial e necessidades educativas especiais: ao encontro de uma plataforma comum*. Relatório apresentado ao Secretário de Estado da Educação. Lisboa, Ministério da Educação, 2001.
- CORREIA, L. M., Cabral, M. C., e MARTINS, A. P. *Pressupostos para o êxito da integração/inclusão*. PORTO, Porto Editora, 1997.
- COSTA, Marisa C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre, Sulina, 1998.
- COSTA, Ana M. Bernard da. *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa, Ministério da Educação, 1999.
- COSTA, Marisa et al. *O Currículo nos lineares do contemporâneo*. Rio de Janeiro, 3ª Edição, DP&A, 2003.

- CRESWELL, J.W. *Projectos de Pesquisa: métodos qualitativos e misto*. Porto Alegre, 2ª edição, Artmed, 2007.
- CREI. *Relatório do Centro de Recursos de Educação Inclusiva (CREI)*. Nampula, Direcção Pedagógica - CREI, Período 2016 e 2017.
- CSEI. *Index para a Inclusão*. Centro de Estudos Sobre a Educação Inclusiva. Bristol, Inglaterra, 2000.
- CUNHA, Vera L. O., e CAPELLINI, Simone, A. *Prohmele: provas de habilidades metalinguísticas e de leitura – protocolo de avaliação escolar*. Rio de Janeiro, REVINTER EDITORA, 2009.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre (Org.). *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Editora VOZES – Petrópolis. RJ, Coleção Sociologia, 2008.
- DE KETELE, Jean-Marie & ROEGIERS, X. *Metodologias de recolha de dados: fundamentos de métodos de observações, de entrevista e estudos de documentos*. Lisboa, Instituto Piaget, 1998.
- DORÉ, R. et al. *Integração escolar: deficiência intelectual* (Trad.). Montreal, Quebec, 1996.
- DIAS, Hildizina Norberto e STELA, D. Mithá (Org.). *Ensino Básico em Moçambique: políticas, práticas e qualidade*. Maputo, Educar-UP, 2016.
- DIAS, Hildizina Norberto. *A Prática Pedagógica e o Estágio Pedagógico na Formação Integrada de Professores na Universidade Pedagógica*. Artigo publicado no V Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente-UP / Cátedra UNESCO, Congresso Nacional de Educação, PUCPR, 2005. ISSN 2176-1396.
- DIAS, Hildizina Norberto. *Diversidade Cultural e Educação em Moçambique*. São Carlos, n.4, dez.2010. Disponível <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>>. Acesso em: 23 11 17.
- DUARTE, José B. *Igualdade e diferença uma escola para todos: contextos, controvérsias, perspectivas*. Universitárias Lusófonas, 2002.
- DUARTE, Stela Mithá. *A Avaliação por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique: entre tensões e desafios*. Maputo, Artigo – versão on-line. 2015.
- ERICKSON, F. *What Makes School Ethnography Education “Ethographic”?* S/ed., 1984.
- ERICKSON, F. *Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona, Paidós, 1989.
- Espanha. *Lei Orgânica do Sistema Educativo*. LOGSE, 1990.
- EVANGELISTA, Olinda. (Org.). *Política Educacional*. 4ª Edição, Rio de Janeiro, Lamparina Editora, 2007.
- FÁVERO, Gonzaga et al. *Atendimento Psicopedagógico Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo, MEC, 2007.
- FAZENDA, Ivani et al. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 6ª Edição, São Paulo, CORTEZ, 2000.
- FRANÇA, José Luiz. *Estimulação Precoce: inteligência emocional e cognitiva*. São Paulo, Vergara Brasil Editora, 2000.
- FERNANDES, M. “O currículo na pós-modernidade: dimensões a reconceptualizar”. São Paulo, *Revista Educação*, Editorial, IX. DREN, Vol., IV, 2005. pp. 12-34.
- FERREIRA, Cláudia. *TDHA na Infância: Transtornos de déficit de Atenção/Hiperatividade - orientações e técnicas facilitadoras*. Belo Horizonte, 2ª Edição, Uni Duni, 2012.
- FERREIRA, J. R. “A nova LDB e as necessidades educativas especiais”. São Paulo/Campinas, *Cadernos Cedes*; Vol. 19, 1998, pp. 8-12.
- FERREIRA, M. C. M. e FERREIRA, J. R. *Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas: políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, Autores Associados, 2004.
- FINI, A. et al. *Actuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. 14ª Edição, Rio de Janeiro,

VOZES, 2013.

- FONSECA, V. *Uma introdução à contrariedades de inclusão*. Lisboa, Editorial Notícias, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Brasil, Petrópolis, Edições Vozes, 1977.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemologia do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980 a).
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, 17ª Edição, Paz e Terra, 1980 b).
- GANDIN, Danilo e GANDIN, Luís A. *Temas para um projecto político pedagógico*. Rio de Janeiro, 7ª Edição, VOZES, 1999.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo, Cortez Editora, 2004.
- GADOTTI, M. *Significados e desafios da educação básica*. São Paulo, Cortez Editora, 1991.
- GARCIA, C. M. & NÓVOA. et al. *Desenvolvimento profissional dos professores - formação de professores para uma mudança educativa*. Porto, Editora, 1999.
- GARCIA, R. M. C. *Políticas de Inclusão e Currículo: transformação ou adaptação da escola? Trajectórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre, EDIPUCRS, Vol. 3, 2007.
- GENERO, Kátia F. et al. *O processo de comunicação: contribuições para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais*. São José de Campos, Pulso Editora, 2006.
- GERHARDT, Tatiana E. e SILVEIRA, Denise T. (Org). *Métodos de Pesquisa*. 1ª edição; EAD – Serie Educação a Distância – UFRGS, Brasil, 2009.
- GIANNECCHINI, Taísa. e MAXIMINO, Luciana P. *Programa de intervenção práxi-productivo para indivíduos com transtorno fonológico*. São Paulo, Book Toy, 2018.
- GIMÉNEZ, T. Furtado. “Racionalidade teórica e formação de professores de língua estrangeira em curso de letras”. In *Revista V*. Brasília, V.2, 2008, pp. 5-19.
- GIL, António C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª Edição, São Paulo, Editora Atlas, 2010.
- GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais: rumos a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 1997.
- GLAT, Rosana. *A integração dos excepcionais: realidade ou mito?* São Paulo, CORTEZ, 1988.
- GLAT, Rosana et al. *Vencer a exclusão na escola inclusiva*. Rio de Janeiro, ASAS, 2003.
- GLAT, R; NOGUEIRA, M. “Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil”. In: *Revista Integração*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2003, pp. 9-33.
- GLAT, Rosana; FERNANDES, E. M. “Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In *Revista Inclusão*”. Brasília, V. 1, nº 1, 2005, pp. 10-26.
- GOFFMAN, E. *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4.ª Edição, Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1998.
- GOMES, Ana M. Salgado. et al. *Dificuldades de Aprendizagem: manual de orientação para pais e professores*. Brasil, Cultura, 2013.
- GOMES, Camila G. S. et al. *Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo: manual para intervenção comportamental intensiva*. Curitiba, Appris, 2016.
- GOODSON, Ivo. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro-PL, Vozes, 1995.

- _____. *Currículo em Mudança: estudos na construção social do currículo*. PORTO, Porto, 2001.
- GUERRA, Leonor Bezerra. et al. *Práticas pedagógicas em contexto de inclusão: situações da sala de aulas*. São Paulo, Paco Editorial, V. 3, 2018.
- HALLAHAN, D., & KAUFFMAN, J. *Exceptional learners: introduction to special education*. 7.^a Edição, Boston, Allyn and Bacon, 1997.
- HERNANDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.
- HOFFMAN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. São Paulo, Mediação, 2001.
- HUBERMAN, Michael (Org.). *O Ciclo da Vida Profissional dos Professores*. 2.^a edição, Porto, PORTO EDITORA, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA - INE. *Resultados Nacionais do Censo 2017*. Maputo, INE, 2017. Disponível em www.ine.co.mz
- ISHII, R. *Registos de Dados em Pesquisa Qualitativas*. São Paulo, DP, 2008.
- JIMÉNEZ, R. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro, 1997.
- JIMÉNEZ, M. *O que é estética*. Rio de Janeiro, São Leopoldo, UNISINOS, 1999.
- JIMÉNEZ e OCANA. *Atenção a Diversidade*. São Paulo, UFS, 2006.
- Jr. Walter Camargos (Org.). *Intervenção precoce no autismo: guia multidisciplinar*. Belo Horizonte, Artesã, 2017.
- KAUFFMAN, J. M. e Lopes, J. *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga, Edições, 2007.
- KIRK e GALLAGHER. *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo, M. Fontes Editora, 1987.
- LEITE, C. *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*. São Paulo, Vol. 7, DREN, 2000.
- LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Escola Plural – a diversidade está na sala de aula*. Salvador. Cortez/UNICEF – CEAFFRO, 2006.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do Currículo*. São Paulo, CORTEZ, 2011.
- LOPES, Bendita Donaciano (Org.). *Educação Inclusiva em Moçambique: um olhar crítico sobre as variáveis de sucesso*. Revista Onis Ciência, Braga, V. VIII, Ano VIII No 25, maio/agosto 2020 – ISSN 2182-598X, 2020.
- LUDKE, M. *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócio-educacional*. São Paulo, Sammus Editorial, 2002.
- LUDKE, M. e André, M. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Fundamentos do ensino inclusivo. um guia para educadores*. Porto Alegre, ARTES Médicas, 1999.
- MADUREIRA, I. e NUNES, Clarisse. “Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas”. Lisboa, Artigo Científico, publicado em Julho de 2015. pp. 2-10.
- MAHL, E. RIBAS, V.A. *Avaliação para alunos surdos: entendimento dos professores sobre este processo*. Londrina, 2013.
- MANTOAN, Maria T. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo, Summus Editorial, 2015.
- MANTOAN, Maria T. e PRIETO, Rosângela G. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo, Summus Editorial, 2006.

- MANTOAN, Maria Tereza. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo, Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Tereza E. *Incluindo os excluídos da escola.* São Paulo, CORTEZ, 2000.
- MANTOAN, Maria T. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo, CORTEZ, 1997.
- MARTINS, Regina C. & B. & ERREIRA, Windyz. *De docente para docente: práticas de ensino e diversidade para a educação básica.* São Paulo, Summus Editorial, 2017.
- MATOS, Manuel. *Teoria e Prática da Formação: contributos para reabilitação do trabalho pedagógico.* PORTO, ASA, 1995.
- MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia Científica.* 5ª Edição, São Paulo, Editora Atlas, 2009.
- MAZULA, Brazão. *Pensar a “Educação Perfeita”: comemorando Einstein 100 anos depois.* Maputo, Imprensa Universitária, 2006.
- MAZZOTTA, M. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.* 5ª Edição, São Paulo, CORTEZ, 2005.
- MEC. *Regulamento Geral do Ensino Básico.* Maputo, MEC, 2008.
- MEC. *Programa do Ensino Básico - 3º Ciclo.* Maputo, INDE, 2004
- MEC. *Programa do Ensino Básico 2º Ciclo.* Maputo, INDE/MEC, 2002.
- MEC. *Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário.* Maputo, INDE/MEC, 2006.
- MEC. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11.* Maputo, MEC, 2006.
- MEC. *Programa do Ensino Básico 1º Ciclo.* Maputo, INDE/ MEC, 2001.
- MENDES, E. G. *Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar.* São Carlos, 2004.
- MELO, Francisco. *A Escola Inclusiva na Comunidade.* 2ª edição, Brasília, EDUFRRN, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa. *Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 4ª Edição, São Paulo, ABRASCO, 1996.
- MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, estratégias de Implementação: Projecto de transformação curricular para o Ensino Básico sob auspícios da UNESCO.* Maputo, INDE/MINED, 1999.
- MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, política, estrutura, planos de estudo e estratégias de implementação.* Maputo, INDE/MINED, 2008.
- MINED. *Plano Estratégico de Educação: Projecto “Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica”.* Maputo, INDE, 1997.
- MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, estrutura, Plano de Estudos e estratégias de implementação.* Maputo, INDE, 2003.
- MINED. *Plano de Estudo para Curso de Formação de Professores do Primeiro Grau do Ensino Básico.* Maputo, MINED/INDE, 1999.
- MINED. *Plano Estratégico de Educação 1999-2003: Combater a Exclusão, Renovar a Escola.* Maputo, MINED, 1998.
- MINED. *Política Nacional de Educação: Programa Quinquenal do Governo - 1995-1999.* Maputo, MINED, 1995.
- MOREIRA, M. A. et al. *Aprendizagem: perspectivas teóricas.* Porto Alegre, 2ª Edição, UFRGS, 1987.
- MOREIRA, António Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. *Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução.* São Paulo, CORTEZ, 1994.

- MOREIRA, António Flávio, et al. *O currículo como política cultural e a formação docente: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2ª Edição, Petrópolis, VOZES, 1998.
- MOREIRA, António (Org). *Currículo: políticas e práticas*. 9ª Edição, São Paulo, Papirus, 1999.
- MOREIRA, L.C. *Currículo em Educação Especial: tendência e debates*. Petrópolis, VOZES, 2009.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, CORTEZ, 2000.
- NAKAYAMA, M.A. *Educação Inclusiva: Princípios e representações*. São Paulo, USP, 2007.
- NGUNGA, Armindo. et al. *Dicionário da Língua de Sinais de Moçambique*. Maputo, Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM, 2013.
- NHAPUALA, Gildo A. *Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique*. Tese de Doutoramento disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35821/1/Gildo%20António%20Nhapuala.pdf>
- NIQUICE, Adriano. *Formação de Professores Primários: construção do Currículo*. Maputo, TEXTOS EDITORES, 2006.
- NÓVOA, A. e Popkewitz, T. et al. *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa, Educa, 1992.
- NÓVOA, A. et al. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- OLIVEIRA, Luís A. *Ética em investigação Científica: guia de boas práticas com estudos de caso*. Coimbra, Editora LIDEL, 2013.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *A Convecção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências*. Nova York, ONU, 2006.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos de Pessoas com Deficiências - Cimeira de Londres, em Junho – reafirmação da adesão*. Londres, ONU, 2018.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *A Convecção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (promulgado em 25 de Agosto)*. Brasil, ONU, 2009.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *V Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Hamburgo, ONU, 1997.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Unesco, 2002.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Rio de Janeiro, ONU, 2004.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, ONU, 1948.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *A Declaração Internacional sobre os Direitos Humanos - Pessoas com Deficiências*. Nova York, ONU, 1981.
- ORRÚ, Sílvia E. *O re-inventar da Inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Rio de Janeiro, VOZES, 2017.
- PACHECO, José Augusto. *Estudos Curriculares: para construção crítica da educação*. Porto, EDITORA, 2001.
- PACHECO, José Augusto. *Curriculares e Paradigmas*. PORTO, EDITORA, 2008.
- PACHECO, José Augusto. *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. PORTO, Editora, 2006.

- PACHECO, José A. et al. *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga, Livraria Minho – Ferreira & Salgado, 1999.
- PACHECO, J. A. et al. *Políticas de Integração Curricular*. PORTO, Porto Editora, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. et al. *As Competências para Ensinar no Séc. XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, ARTMED EDITORA, 2002.
- PERRONOU, Phillipe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artimed Editora, 2000.
- PERRENOUD, Phillipe. *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à acção*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- PIMENTA, S. G.; FAZENDA, I. C. A. et al. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor - didática e interdisciplinaridade*. Campinas, Papirus, 2003.
- PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. et al. *Professor reflexivo no Brasil: génese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez Editora, 2005.
- PINAR, William F. *O que é a Teoria do Currículo?* Porto, Porto EDITORA, 2007.
- PINTO, Rogério. *Meios e Educação*. Porto, Porto Editora, 2017.
- PRIETO, Rosângela G. et al. “Educação Especial e Inclusão: tramas de uma política em implementação”. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, UFRGS, Vol. 39, n.3, 2014. pp. 725-742.
- REGINALDO, José Salinas. *Estratégias de Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Auditiva - uma análise a partir da prática do professor no CREI-NAMPULA, Estudo de Caso*. Maputo, Universidade Pedagógica-UP, 2012a. *Dissertação de Mestrado não publicada*.
- REGINALDO, José Salinas. “Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Auditiva em Moçambique”. *Simpósio Sobre Estudos Curriculares*. Nampula, UP, 2011a. Artigo não publicado.
- REGINALDO, José Salinas. “A Formação dos Professores e os Desafios da Inclusão Escolar”. *Jornadas Científicas*. Nampula – UP, 2012b. Artigo não publicado.
- REGINALDO, José Salinas. *Inclusão Escolar em Moçambique. Texto de Apoio*. Nampula– UP, 2011b. Não publicado.
- REGINALDO, José S. “A Educação Inclusiva: perfil, avanços e desafios no contexto da implementação das estratégias das práticas educativas em Moçambique”. *Conferência sobre Estudos Educação e os Estudos Currículo*. Maputo – UP, 2018a. Artigo não publicado.
- REGINALDO, José Salinas e AGIBO, Júlio Miguel. “Políticas de Formação de Professores e de Educação Especial em Moçambique: desafios e práticas de intervenção pedagógica”. *VIII - Congresso Brasileiro da Educação Especial - CBEE*. São Carlos – Brasil, CBEE, UFSCar, 2018b.
- REGINALDO, José Salinas. “A visão política da educação inclusiva em Moçambique: os discursos e desafios face as estratégias das práticas nos Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI’s)”. *Seminário Educacional sobre a semana da Negritude*. São Paulo, USP, 2017a. Artigo não publicado.
- REGINALDO, José Salinas. “As percepções do género como possibilidade da busca de autonomia e da identidade: uma compreensão na perspectiva da inclusão escolar em Moçambique”. *IV CISES – Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual – olhares, saberes e fazeres em sexualidade e educação sexual*. São Paulo – Rio Claro, UNESP, 2017b. Artigo não publicado.
- REGINALDO, José Salinas; FRANCISCO, Helga “Currículo no contexto das políticas educativas em Moçambique: uma análise da normalização”. *XII Colóquio sobre Questões Curriculares*,

VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio-Afro-Brasileiro. Brasil-Recife, UFP, 2016d. Disponível em <http://www.coloquiocurriculo.com.br/diversos/Serie6.pdf>

- REGINALDO, José Salinas. “Currículo: entre o comum e o singular”. *XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio-Afro-Brasileiro*. Brasil-Recife, UFP, 2016c. Disponível em <http://www.coloquiocurriculo.com.br/diversos/Serie6.pdf>
- REGINALDO, José Salinas. “Políticas de Inclusão na Escola Regular: uma análise curricular e estratégia a partir da prática do professor”. *XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio-Afro-Brasileiro*. Brasil-Recife, UFP, 2016b. Disponível em <http://www.coloquiocurriculo.com.br/diversos/Serie6.pdf>
- REGINALDO, José Salinas. “As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo: concepções, reflexões e repercussões no currículo escolar e inclusivo em Moçambique”. *Conferência Internacional sobre as Políticas Educacionais*. Maputo, INDE, 2016a. Artigo não publicado.
- REGINALDO, José Salinas. “Projectos Educativos como alternativa para o sucesso da inclusão e da diversidade: caso dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva em Moçambique”. *Conferência Internacional sobre as políticas e experiências de formação de formadores e de gestores educacionais de Moçambique e Brasil*. Maputo, UP, 2017c. Artigo não publicado.
- REIS, Cristina de Araújo R. *Múltiplos olhares dos docentes cego e baixa visão na educação superior: uma proposta universitária*. Salvador/Bahia, UNEB, 2018.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. BOLETIM DA REPÚBLICA, Diploma Ministerial nº 191/2011 de 25 de Julho. Maputo, Imprensa Nacional, 2011.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. BOLETIM DA REPÚBLICA, Diploma Ministerial nº 58/2003, de 4 de Junho. Maputo, Imprensa Nacional, 2003.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Constituição de 2004 da República de Moçambique, Imprensa Nacional, 2004.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Conselho de Ministros – Resolução 8/95, de 22 de Agosto - Política Nacional de Educação e estratégia de implementação, 1995, Maputo, Imprensa Nacional, 1995.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. LEI nº. 4/83, de 23 de Março sobre o SNE. Maputo, Imprensa Nacional, 1983.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. LEI nº 6/92, de 6 de Maio. Reajusta do quadro geral do SNE. I Série, número 19. Maputo, Imprensa Nacional, 1992.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. A Resolução nº 20/99, de 23 de Junho. I Série, Maputo, Imprensa Nacional, 1999.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Decreto Presidencial nº 7/2010, de 19 de Março. Maputo, Imprensa Nacional, 2010.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Plano de Orientação Estratégica para Educação Inclusiva e o Desenvolvimento de Crianças com Deficiência - POEEIDCD*. Maputo, 2017.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação Regulamento do CREI-Anchilo aprovado em 2011*. Maputo, Imprensa Nacional, 1998.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Plano de Orientação e Estratégia para Educação Inclusiva e o Desenvolvimento da Criança com Deficiência – Relatório 2 (DRAFT) – Análise de dados para uma estratégia de educação inclusiva baseada em evidências em Moçambique*. Maputo, 2007.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Relatório sobre o Estudo Holístico da Situação do Professore em Moçambique*. Maputo, 2017.

- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério do Género, Criança e Acção Social - *Perfil de Género de Moçambique*. Maputo, Ministério do Género, Criança e Acção Social, 2016.
- _____. *Revista de Direitos Humanos – Direitos de Pessoas Portadoras de Deficientes*. Maputo, 1999.
- RICHARDSON, R. Jarry et al. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo, Editora Atlas, 1999.
- RIBEIRO, A. Carrilho. *Desenvolvimento Curricular*. PORTO, Texto Editora, 1990.
- RODRIGUES, D. *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto EDITORA, 2006.
- RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo, Editorial, 2006.
- RODRIGUES, D. et al. *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto Editora, 2003.
- ROSA, et. al. *Educação Inclusiva*. Brasil, Curitiba, IESDE, 2008.
- ROSA, D. (Org.). *Políticas Organizativas e Curriculares: educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro, DP&A. 2002.
- ROSA, E. R.; ANDRÉ, M. *Aspectos Políticos e Jurídicos da Educação Especial Brasileira*. Pernambuco: EDUNIOESTE, 2010.
- ROYO, Maria A. e URQUIZAR, Natividade L. *Bases Psicopedagógicas da Educação Especial*. Rio de Janeiro, VOZES, Petrópolis, 2012.
- RUSSELL A. BARKLEY (Org). *Transtornos de Déficit de Atenção /Hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento*. 3ª Edição, Porto Alegre, Artmed, 2008.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo – uma reflexão para a prática*. 3ª Edição, Porto Alegre, ARTMED, 2000.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão do professor*, Porto, Porto Editora, 1995. pp. 63-92.
- SANTOS, Luciola. *Poder e conhecimento: a construção do saber pedagógico, didática e rupturas*. 2ª Edição São Paulo/Campinas, PAPIRUS, 1995.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, 3ª Edição, WVA, 1999.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5ª edição, Rio de Janeiro, WVA, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teoria da educação*. 25ª edição, São Paulo, CORTEZ/AUTORES ASSOCIADOS, 1991.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. “Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão - Parte 1”. *Revista Nacional de Reabilitação*. São Paulo, ano X, n. 57, 2007, pp. 16-32.
- SENRA, Ana H. *Oficinas psicopedagógicas para superação da exclusão*. Rio de Janeiro, Petrópolis, VOZES, 2016.
- SEVERINO, António Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21ª Edição, São Paulo. Cortez, 2000.
- SEVERINO, António Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Cortez, 2013.
- SIM-SIM, I. *Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *A “nova” direita e as transformações na pedagogia*. Petrópolis, 2ª Edição, VOZES, 1995.

- SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo e Identidade Social: Novos Olhares. XVIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*. Minas Gerais, Caxambu, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: introdução às teorias do currículo*. 2ª Edição, Belo Horizonte, AUTÊNTICA, 2003.
- SILVA, Maria A. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. São Paulo/Campinas, Autores Associados, FAPESP, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, 3ª Edição, AUTÊNTICA, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, AUTÊNTICA, 1999.
- SILVA, F. C. et al. *Escola e Cultura Escolar: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo*. 28ª Edição, Rio Janeiro, Reunião Anual da ANPED, 2004.
- SISTO, Firmino F. et al. *Actuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. 14ª edição, Rio de Janeiro, VOZES, 2013.
- SOARES, Ângela M. *Por que vou ao Psicopedagogo? P.P.A.I. Programa Psicopedagógico de Atendimento & Intervenção*. Belo Horizonte, Artesã, 2018.
- SOARES, Liana Serra D. *Síndrome de Down: exercícios de alfabetização e de Discalculia*. 2ª Edição, Rio de Janeiro, 2011.
- SOARES, Liana Serra D. *Síndrome de Down: exercícios de estimulação visuomotora*. Rio de Janeiro, 2006.
- SOUSA, Roda. *Organização Escolar e do Currículo*. São Paulo, SP: Cortez, 2010.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão escolar: um guia para educadores*. Porto Alegre, ARTES MÉDICAS, 1999.
- TELLO, C.; ALMEIDA, M. (Org.). *Estudos epistemológicos no campo de pesquisa em política educacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- WFD – Moçambique. *Rumo a Políticas Sociais, Económicas e Inclusivas para as Pessoas com Deficiência em Moçambique*. Financiado pelo Governo do Reino Unido, Maputo, Setembro de 2019.
- UNESCO. Conferência Mundial Sobre Necessidades em Educação Especial. *A Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e Prática*. Brasília, UNESCO, 1994.
- UNESCO. *Declaração de sobre a linha de acção de necessidades educativas especiais*. Salamanca, Brasília, UNESCO, 1994.
- UNESCO e PNUD. *Saberes e práticas de educação: recomendações para a construção das escolas inclusivas*. Brasília, UNESCO, 2006.
- UNESCO. *Relatório de Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. 2ª Edição, Senegal, UNESCO, 2000.
- UNESCO, PNUD. *Relatório de Desenvolvimento Humano - Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien-Tailândia, UNESCO, 1990.
- UNESCO, PNUD. *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. Planos de Acção para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, UNESCO, 1990.
- UNESCO. *Declaração Internacional de Montreal Sobre a Inclusão* – Aprovada em 5 de Junho, pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá, UNESCO, 2001.
- UNESCO, PNUD. *Relatório de Desenvolvimento - 1ª Cúpula Mundial pelas Crianças*. Nova York, UNESCO, 1990.

- UNESCO, PNUD. *Relatório de Desenvolvimento: Conferência Mundial de Direitos Humanos*. Viena, UNESCO, 1993.
- UNESCO, PNUD. *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social*. Copenhague, 1995.
- UNESCO. *Carta do 3º Milénio – o compromisso e adesão aos propósitos com a educação*. Nova York, UNESCO, 2000.
- UNESCO. *Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos*. Dakar, UNESCO, 1996.
- UNESCO. *A Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Contra a Mulher - garantir a revisão da legislação discriminatória vigente e a aprovar novas leis que permitam eliminar discriminações*. CEDAW, UNESCO, 1993
- UNESCO. *Declaração de Beijing - estabelecer marcos programáticos para implementação de novas acções de inclusão para a melhoria da qualidade do ensino assim como o estatuto da mulher*. Beijing, UNESCO, 1995.
- UNESCO. *Declaração de Género e Desenvolvimento da SADC - garantir a revisão das leis discriminatórias de forma a eliminar os factores que limitam o acesso aos recursos e espaços de tomada de decisão*. Gabarone, UNESCO, 1997.
- UNESCO. *Protocolo Opcional da Carta Africana sobre dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, incluindo os Direitos das Mulheres - reforçar medidas a proteção de Pessoas com Deficiência, principalmente das mulheres*. UNESCO, 2005.
- UNESCO. *Declaração Solene da Igualdade de Género em África - estabelecimento de metas para inclusão escolar e a equidade de género*. UNESCO, 1994
- UNESCO. *Protocolo da SADC sobre Género e Desenvolvimento - estabelecimento de metas para o alcance da inclusão e equidade de género*. Gabarone, UNESCO, 2008.
- UNESCO. *Relatório Anual de Monitoramento Global para a Educação, a Ciência e a Cultura*. Ilha de Moçambique, UNESCO, 2017.
- VAYER, P.; RONCIN, C. *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa, Instituto Piaget. 1992.
- VISCA, Jorge. *Técnicas projectivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação*. Buenos Aires, 6ª Edição, VISCA & VISCA Editores, 2018.
- WINDHOLZ, Margarida H. *Passo a Passo - seu caminho. Guia Curricular para o ensino básico*. 3ª Edição, São Paulo, EDICON, Ampliada, 2005.
- YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre, 2ª Edição, Booman, 2005.
- YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planeamento e métodos*. 5ª Edição, Porto Alegre, Booman, 2015.
- ZABALZA, Miguel A. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 6ª Edição, Porto, ASA, 2001.
- ZABALZA, Miguel A. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 3ª Edição, Lisboa, Edições ASA, 1997.

APÊNDICE 1 - Matriz de Observação

Objectivo do instrumento:

Observar as acções e manifestações dos professores como resultado do comportamento e atitudes no processo de Atendimento Educacional Especializado aos alunos com Necessidades Especiais no contexto da diversidade escolar.

Locais alvo de observação	Objectivos	Duração/período
Pátio do CREI	Reconhecer os espaços dos CREI's	4 horas
Salas de Recursos	Reconhecer os espaços e os recursos existentes	2hs por cada Centro
Oficinas Pedagógicas	Reconhecer os espaços e os recursos existentes	2hs por cada Centro
		2hs por cada Centro
		2hs por cada Centro
		2hs por cada Centro
Gabinete de SDO	Analisar e observar os instrumentos existentes para dar suporte de AEE aos alunos	3hs por cada Centro
Internatos e refeitórios	Analisar as condições de acomodação dos alunos	2hs por cada Centro
Área administrativa	Analisar as condições de trabalho e de recursos	2hs por cada Centro

Outros indicadores
Inferência dos comportamentos e atitudes [<i>a definição dos objectivos, dinamização das aulas, planificação, presença, inovação, uso de recursos, formas de adaptar, estratégias de estimulação e indução, visão sobre a diversidade</i>].
Nível de conhecimento sobre a inclusão escolar [<i>estratégias de adaptabilidade e acessibilidade</i>]
Demonstração do compromisso social [<i>afecto, comunicação, conhecimento sobre os conceitos</i>]
Demonstração do comprometimento profissional no AEE [<i>ética, respeito, diversidade</i>]
Capacidade de intervenção prática no AEE [<i>formação, prática, adaptação</i>]

APÊNDICE 2 - Questionário aplicado aos professores dos CREI's

MATRIZ DE QUESTIONÁRIO GRUPO ALVO: PROFESSORES / FORMADORES

INSTRUÇÕES

Leia atentamente os itens de questões: Responda de acordo com as suas convicções e experiências profissionais de forma mais aberta e sincera possível [PODERÁ USAR A ÚLTIMA PÁG. PARA COMPLEMENTAR AS RESPOSTAS]

Prezado professor/formador, responda com sinceridade. Note que não existem respostas certas ou erradas. As respostas são confidenciais e o tratamento das informações garantirá o seu anonimato. A matriz pretende recolher informações relativas as percepções dos professores sobre as políticas de inclusão e as estratégias metodológicas usadas para atender as práticas educativas de alunos com NEE no CREI.

No final, verifique se todos os itens foram respondidos e, poderá tecer outros comentários adicionais no contextos do objectivo do instrumento de pesquisa. Agradecemos a sua participação!

Nome: _____ (opcional)

Sexo:	Masculino	Feminino
-------	-----------	----------

Idade:

[20-25]	[26-30]	[31-35]	[36-40]	[41-45]	[46-50]	[+51]

Nível de formação académica:

Médio Completo	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Pós-doutoramento

Anos de experiência profissional do CREI:

[1-3]	[4-7]	[8-11]	[+12]

Curso/área de formação _____

Disciplina(s) que lecciona: _____

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ALUNOS COM NEE: Sobre as políticas e práticas de inclusão no contexto da diversidade do CREI

Ord.	Questões abertas	Respostas
1.	Considera que a política que atende a criação do CREI observa o princípio da inclusão da UNESCO? <i>Se SIM, apresente alguns indicadores (exemplos).</i>	
2.	Considera que as estratégias de inclusão de alunos com NEE está clara para os professores do CREI? <i>Se SIM ou NÃO apresente alguns exemplos.</i>	
3.	Como avalia a relação entre os fundamentos políticos e as práticas dos professores no atendimento aos alunos com NEE no contexto do CREI? Justifique!	
4.	O CREI dispõe de dispositivos legais (específicos) para atender a implementação da inclusão de alunos com NEE? <i>Se SIM, apresente alguns exemplos.</i>	
5.	Está satisfeito com o presença de documentos legais disponíveis para o CREI com vista a garantir melhor orientação das estratégias de inclusão? <i>Se SIM ou NÃO, apresente alguns exemplos.</i>	
6.	O CREI dispõe de programas temáticos (específicos) que atendam os desafios da inclusão dos alunos com NEE nas práticas educativas? <i>Se SIM, diga para que tipos de NEE.</i>	
7.	Os professores do CREI promovem a planificação das aulas tendo em conta o grupo de alunos e nas suas diferenciações/barreiras de aprendizagem? <i>Se SIM, comente as experiências</i>	
8.	Em caso de barreiras de intervenção pedagógicas, tem recorrido a algum suporte interno ou externo?	

	<i>Se SIM, indique de que forma.</i>	
9.	Adopta alguma estratégia voltada para estimular a participação directa dos alunos com NEE?	
	<i>Se SIM, indique de que forma.</i>	
10.	De que forma as estratégias de inclusão (a integração, acessibilidade, flexibilidade e adaptação) contribuem para o sucesso das práticas educativas?	
11.	Na Sala de Recursos, como avalia o uso das estratégias pedagógicas no atendimento aos alunos com NEE?	
12.	A Direção do CREI promove com frequência os estudos dos dispositivos legais que atendam as políticas e as estratégias de inclusão no contexto da diversidade? <i>Se SIM, diga de que forma.</i>	
13.	Como avalia as acções de formação e capacitação técnica promovidas pelo Centro?	
14.	Quem supervisiona as actividades do professor? <i>De que forma?</i>	
15.	No CREI, os alunos são valorizados de forma igual dada as suas especificidades? <i>Se SIM ou NÃO, diga de que forma e respectivo impacto.</i>	
16.	Como professor, o que gostaria de ver melhorado ao nível das políticas e das estratégias para atendimento de alunos com NEE?	
17.	Como classifica/avalia a capacidade técnica no uso dos recursos materiais disponíveis para atender a inclusão dos alunos com NEE na prática educativa?	
18.	Como avalia o reconhecimento dos esforços pessoal e colectivo no atendimento ao desafio da inclusão no CREI?	
Deixe comentários adicionais para o enriquecimento da pesquisa (se possível algumas propostas e recomendações)		

Grato pela colaboração!

Comentários Gerais

Data ___/___/20___; Horas: _____

APÊNDICE 3 – Roteiro de entrevista para os professores dos CREI's

ROTEIRO DE ENTREVISTA GRUPO ALVO: PROFESSORES / FORMADORES

INSTRUÇÕES

O/A professor(a) poderá ficar atenta as perguntas e responder em função das suas experiências e convicções. Note que não existem respostas certas ou erradas. As respostas são confidenciais e o tratamento das informações garantirá o seu anonimato.

A entrevista pretende complementar o questionário anteriormente preenchido pelos professores com vista a recolher informações relativas as percepções dos professores sobre as práticas de APE aos alunos com NE nos CREI's.

Ord.	Questões
1.	O que entende por política de inclusão e de diversidade?
2.	O que entende por direitos à inclusão na diversidade escolar?
3.	Existe alguma diferença entre o currículo regular e inclusivo no CREI?
4.	Acredita que o currículo proposto nos CREI's pode dar conta das diferenças existentes na sala de aula
5.	Que propostas propõem para a melhoria no AEE nos CREI's?
6.	Está feliz com as oficinas pedagógicas existentes nos CREI's?
7.	Está feliz com os resultados de aprendizagem dos alunos com NEE no contexto dos CREI's?
8.	Como planificam as actividades pedagógicas nos CREI's?
9.	Quem se envolve na planificação das aulas nos CREI's?
10.	Quem selecciona o material didático para APE e os conteúdos nos CREI's?
11.	Como professor, que faz sentido agrupar os alunos com e sem NEE na mesma sala?
12.	Como são avaliados esses dois grupos de alunos
13.	Como avalia a capacidade técnica dos professores?
14.	Na intervenção de APE nos CREI's, como supera as Barreiras?

APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento Expresso

TERMOS DE CONSENTIMENTO EXPRESSO - TCE

Grupo Alvo: professores dos CREI's [Nampula, Tete e Gaza]

Sou **José Salinas Reginaldo**, docente da Universidade Pedagógica - UP de Moçambique, Delegação de Nampula, desde o ano de 2007. Afecto no Departamento de Ciências de Educação e Psicologia – DCEP; docente nas disciplinas/areas temáticas de Educação e Psicologia.

Este Termo de Consentimento Exposto – TCE, tem por finalidade convidar o/a professor(a) do CREI a participar na pesquisa que culminará com a conclusão da Tese de Doutoramento que esta sendo levado a cabo na UP em parceria/convénio com a Universidade de São Paulo - USP, Brasil.

A Tese tem como foco o estudo das **Políticas de Educação Espacial no viés da Inclusão Escolar – currículo, estratégias e intervenção e práticas, caso dos CREI's em Moçambique**, sob a orientação das Prof.^a Doutora Hildizina Norberto Dias (supervisora interna – UP de Maputo) e da Prof.^a Maurilane de Souza Biccas (supervisora externa – USP - Brasil), respectivamente.

As razões para levar a cabo com o tema, prende-se pelo facto de ser professor e pesquisador no âmbito das políticas de educação inclusiva e psicologia positiva em diferentes contextos, na perspectiva de intervenção psicopedagógica, o que permite contribuir para melhoria principalmente no desenvolvimento dos currículos propostos (ao nível macro) e as práticas de intervenção no Atendimento Educaional Especializado – AEE (nível meso e micro).

O/A professor(a) e diferentes intervenientes do estudo, foram seleccionado(as) por atenderem o critério-chave, o de “ser professor do Centro” e colaborador /gestor. Importa alertar que a participação não é de carácter obrigatória. As informações a serem recolhidas serão mera e tecnicamente tratadas atendendo o princípios de ética e confidencialidade (anonimato do professor), sendo assegurado o sigilo sobre sua participação no referido estudo.

Portanto, irei providenciar o suporte necessário no estudo, particularmente no esclarecimentos das dúvidas por forma a diminuir eventuais (des)confortos no preenchimento do instrumento. As perguntas não serão invasivas à intimidade do(a) professor(a) e dos demais intervenientes.

Diante disso, assumo em partilhar os resultados do estudo, por meio de Tese de Doutoramento, junto às entidades legais (MINEDH; UP, DPEDH, CREI's e a USP-FE Brasil), respeitando o código de ética e deontologia profissional.

Importante esclarecer a *priore* que a participação do(a) professor(a) e demais intervenientes no estudo não implicará custos de compensação financeira.

Os instrumentos de colecta de dados tiveram a aprovação das duas supervisoras da Tese:

Prof.^a Doutora Hildizina Norberto Dias _____

Prof.^a Doutora Maurilane de Souza _____

Assim, declaro que entendi as finalidades, os riscos e os benefícios de minha participação no estudo a ser levado a cabo pelo pesquisador e concordo em participar sem limitações.

O/A Professor(a) _____ Contacto: _____.

O pesquisador _____ Contacto: _____.

Moçambique, aos ____ de Maio de 2016.

APÊNDICE 5 - Apresentação das respostas dos professores.

Ord.	Foco das questões	RESPOSTAS					
		CREI NAMPULA	P*	CREI TETE	P*	CREI GAZA	P*
Q1.	Conhecimento sobre as políticas da criação do CREI – com pressupostos da UNESCO	SIM, inclusão total	P1CN	SIM, pelo atendimento as várias crianças com deficiências	P1CT	SIM, formação de turmas com alunos com e sem NEE; atendimento de acordo com a necessidades e o nível de aprendizagem	P1CG
		SIM, envolve todas as deficiências	P2CN	SIM, pela observação do princípio de educação para Todos	P2CT	SIM, porque o Estado aceitou o desafio imposto pela UNESCO em 1994	P2CG
		SIM, superando a prática	P3CN	SIM, preconiza a inclusão escolar e atende o princípio de educação para Todos	P3CT	NÃO, porque não atende a todos os alunos	P3CG
		SIM, [...]*	P4CN	SIM, na base dos princípios de educação para Todos	P4CT	NÃO, [...]*	P4CG
		SIM, na base do princípio de integração	P5CN	SIM, ensino inclusivo no atendimento de alunos com e sem NEE	P5CT	Ø**	P5CG
		SIM, [...]*	P6CN	SIM, respeita a Declaração de Salamanca de 1994	P6CT	NÃO, [...]*	P6CG
Q2.	Clareza das estratégias de inclusão de alunos com NEE no CREI	Há SIM, [...]*	P1CN	SIM, pois os professores produzem material didático para cada tipo de deficiência	P1CT	SIM, nas classes iniciais onde alguns alunos com um tipo de deficiência não pode se juntar com os outros, p. ex.: audição e visual.	P1CG
		Há SIM, na base de uso de recursos existentes	P2CN	NÃO é claro porque o próprio processo de inclusão está em construção e apresenta muitas limitações na implementação	P2CT	SIM, visto que os professores trabalham sem muitas limitações e são alvos de capacitações	P2CG
		Há SIM, na base da política de acolhimento	P3CN	NÃO, há fraca capacidade na intervenção pedagógica e no conhecimento das estratégias para trabalhar com certo tipo de NEE	P3CT	NÃO, particularmente na formação de turmas vs tipos de NEE	P3CG
		Há SIM, as tarefas de acordo com as capacidades dos aluno	P4CN	NÃO [...]*	P4CT	NÃO, por falta de indicadores e leis que orientam	P4CG
		Há SIM, [...]*	P5CN	NÃO, porque nem todos os professores tem a mesma visão de atendimento das políticas de inclusão escolar	P5CT	SIM, porque a inclusão depende da tipologia das NEE que a criança manifesta; na organização da formação das turmas	P5CG
		Há SIM, mais precisa de melhoramento	P6CN	NÃO, existem limitações	P6CT	SIM, todas as crianças aprendem no mesmo espaço	P6CG
Q3.	Avaliação e a relação entre os Fundamentos políticos e as	Positiva.	P1CN	Positiva, pois os professores atendem aos alunos com NEE segundo a orientação da direção	P1CT	De forma contraditória. Há contraste porque o ideal a turma inclusiva devia ser assistida por dois professores (o que ainda não acontece nas escolas)	P1CG
		NÃO, porque não vai de	P2CN	NÃO, porque existe o		Positiva, embora a	

		acordo com a realidade do contexto		desajuste entre a política e a prática, incluindo escassez de recursos	P2CT	execução deixa a desejar	P2CG
		NÃO, porque não se ajusta aos programas	P3CN	NÃO, porque as leis não vão de acordo com os desafios da prática escolar	P3CT	Razoável, devido a falta de formação na área de inclusão	P3CG
		NÃO, porque causa da escassez de recursos	P4CN	RAZOÁVEL, os professores ainda encaram com dificuldades o processo	P4CT	Negativa [...]*	P4CG
		NÃO, porque as metas definidas não atendem o contexto	P5CN	Positivo, porque demonstra esforço pessoal para superar as limitações	P5CT	Positiva, apesar de não haver um instrumento legal que regula o funcionamento do CREI para garantir maior autoridade de adaptar os conteúdos de acordo a natureza dos alunos	P5CG
		NÃO, porque não atende o contexto dos CREI's	P6CN	NÃO, inexistência de clareza dos documentos políticos	P6CT	Positiva, mais com a necessidade de aprimorar a componente de formação em matéria de inclusão	P6CG
Q4.	Disponibilidade dos dispositivos legais no CRIE	SIM, apesar de limitados	P1CN	SIM [...]*	P1CT	NÃO, [...]*	P1CG
		NÃO [...]*	P2CN	SIM, apenas a proposta de estatuto não aprovado	P2CT	SIM, o exemplo de BR, manuais específicos	P2CG
		NÃO [...]*	P3CN	SIM [...]*	P3CT	NÃO, apenas o estatuto não aprovado	P3CG
		NÃO [...]*	P4CN	NÃO [...]*	P4CT	NÃO, [...]*	P4CG
		NÃO [...]*	P5CN	SIM [...]*	P5CT	NÃO [...]*	P5CG
		NÃO [...]*	P6CN	NÃO [...]*	P6CT	SIM [...]*	P6CG
Q5.	Satisfação com a presença de documentos legais que orientam as estratégias de inclusão?	Muito satisfeito	P1CN	SIM [...]*	P1CT	SIM [...]*	P1CG
		NÃO [...]*	P2CN	NÃO [...]*	P2CT	SIM, porque facilita o PEA	P2CG
		NÃO [...]*	P3CN	NÃO [...]*	P3CT	NÃO [...]*	P3CG
		NÃO [...]*	P4CN	NÃO [...]*	P4CT	SIM, porque orienta para um trabalho visando atingir as metas	P4CG
		NÃO [...]*	P5CN	SIM [...]*	P5CT	NÃO [...]*	P5CG
		NÃO [...]*	P6CN	NÃO [...]*	P6CT	SIM [...]*	P6CG
Q6.	Disponibilidade de programas temáticos nos CREI's	SIM, apesar de limitados	P1CN	SIM, de carácter visual, auditivo, autista, síndrome de <i>down</i>	P1CT	SIM, de acordo com o tipo de NEE o CREI adota e elabora um plano específico	P1CG
		NÃO [...]*	P2CN	NÃO... usa os mesmos programas de ensino; apenas faz a adaptação dos manuais de acordo com cada caso nos	P2CT	SIM, programas, dicionários, gramáticas	P2CG

			conteúdos e metodologias				
	NÃO [...]*	P3CN	SIM, de carácter visual e auditivo	P3CT	NÃO [...]*	P3CG	
	NÃO [...]*	P4CN	NÃO, apenas faz-se adaptação dos conteúdos	P4CT	NÃO [...]*	P4CG	
	NÃO [...]*	P5CN	SIM, porque tem programas para todo tipo de deficiência	P5CT	NÃO [...]*	P5CG	
	NÃO [...]*	P6CN	NÃO [...]*	P6CT	SIM, visuais e auditivos	P6CG	
Q7.	A promoção das estratégias de planificação das aulas face as diferenciações e barreiras de aprendizagem	SIM, na base da diferenciação dos planos de aulas para casa aluno	P1CN	SIM, com o apoio do grupo de classes	P1CT	SIM, o plano é completamente inclusivo, observa as diferenças entre os alunos e os níveis de aprendizagem	P1CG
		SIM, na base de criação de grupos heterogéneos	P2CN	SIM, envolvendo o grupo de classes	P2CT	SIM, as planificações são feitas tendo em conta as necessidades de cada deficiência	P2CG
		SIM, na base de grupo dos alunos	P3CN	SIM, [...]*	P3CT	SIM, na base de uso de orientação normas avaliativas de alunos sem NEE	P3CG
		SIM, na base das actividades específicas para adequar o tipo das necessidades e limitações	P4CN	SIM, na planificação da aulas	P4CT	NÃO, o programa tem sido do SNE	P4CG
		SIM, adequando os conteúdos e a realidade	P5CN	SIM, [...]*	P5CT	SIM, recorrendo ao plano de aula que apresenta conteúdos para os dois grupos de alunos (com e sem NEE)	P5CG
		SIM, na base de trabalho de grupos heterogéneos	P6CN	SIM, [...]*	P6CT	SIM [...]*	P6CG
Q8.	Intervenção pedagógica para superação das barreiras de aprendizagem	SIM, na base da partilha de experiências com os outros professores.	P1CN	SIM, ao suporte externo	P1CT	SIM, suporte interno, discussão de casos específicos; acompanhamento de alunos e apoio no SDO	P1CG
		SIM, com suporte dos SDO e colegas	P2CN	SIM, apoio mútuo e SDO	P2CT	SIM, a direcção, professores mais experientes ou pesquisas em sites específicos	P2CG
		//	P3CN	SIM, pesquisando novas formas de intervenção	P3CT	SIM, a <i>internet</i>	P3CG
		//	P4CN	SIM, suporte de SDO	P4CT	NÃO, [...]*	P4CG
		//	P5CN	SIM [...]*	P5CT	SIM, internamente aos professores mais experientes no atendimento aos alunos com NEE, <i>p.ex.</i> : na	P5CG

					tradução do vocábulo de LS		
		SIM, com suporte dos SDO e colegas	P6CN	SIM, com professores e pesquisas	P6CT	SIM, [...]*	P6CG
Q9.	Formas de adaptação das estratégias para estimular a aprendizagem	SIM, privilegiando perguntas e respostas com grupo da turma	P1CN	SIM, dando-lhes vários exercícios	P1CT	SIM, com a utilização de vídeos e imagens e outros materiais de concretização	P1CG
		SIM, na base do uso de material didático em relevo	P2CN	SIM, buscando estratégias inovadoras que diferenciam a aprendizagem	P2CT	SIM, a liberdade, o saber fazer numa orientação clara de aprendizagem	P2CG
		SIM, solicitando que contem as histórias	P3CN	SIM, atendendo as necessidades individuais de cada alunos com NEE	P3CT	SIM, a comunicação afectiva	P3CG
		SIM, na base de produção de material didático em relevo ou mesmo concretizador.	P4CN	SIM, através do material concretizador (dramatizações)	P4CT	SIM, através de actividades relacionadas ao tema da aula	P4CG
		SIM, definindo novas estratégias de aprendizagem com recurso ao material didático	P5CN	SIM, com apoio dos “padrinho(as)” para o uso de recursos alternativos	P5CT	SIM, na redução dos textos e utilização de material concretizador	P5CG
		SIM, na base de produção de material didático	P6CN	SIM, usando material didático em relevo	P6CT	SIM, partilhando material didático necessário para cada tipo de NEE	P6CG
Q10	A contribuição das estratégias de integração, acessibilidade, flexibilidade e adaptação nas práticas	Oportunidade atender os alunos sem discriminá-los	P1CN	De forma positiva, na base da integração das crianças em ambientes diversificados	P1CT	Na base de integração, permitindo que outros alunos com NEE também compreendam (uma vez que os níveis de aprendizagens não são iguais)	P1CG
		Na base da transmissão de conhecimentos que despertem a aprendizagem do alunos	P2CN	Positivamente, pois ao CREI adapta-se muitas das vezes as condições e adversidades dos alunos	P2CT	Por meio integração e adaptação que promova o desenvolvimento integral	P2CG
		A partir das estratégias definidas transmite-se o que foi programado	P3CN	Ø**	P3CT	Através de consultas com outros colegas	P3CG
		Ajudam na transmissão dos conteúdos partindo da diversidade cultural	P4CN	SIM, melhorando o trabalho do professor	P4CT	Através de apoio dos SDO	P4CG
		A informação chega aos alunos com muita clareza	P5CN	SIM, integrando-os	P5CT	Ø**	P5CG
		Promove a aprendizagem	P6CN	SIM, [...]*	P6CT	Na base de criação de condições para que todos aprendam no mesmo espaço escolar	P6CG
Q11	Avaliação do uso dos recursos disponíveis nas sala de Recursos		P1CN	Positiva, pois o atendimento é individualizado em função das NEE	P1CT	Razoável, há necessidade de melhorar a identificação das estratégias viáveis e eficazes para cada tipo de aluno com NEE	P1CG

		Positiva, as salas são organizadas	P2CN	Positiva, [...]*	P2CT	Positiva, uma vez que os alunos tem acesso aos materiais que lhe auxilia na sua aprendizagem	P2CG
		Positiva [...]*	P3CN	Positiva, [...]*	P3CT	Razoável, devido a falta de material e pessoas qualificadas	P3CG
		Positiva, pelo nível de organização dos espaços e recursos disponíveis	P4CN	Positiva, [...]*	P4CT	Positiva [...]*	P4CG
		Positiva, porque facilita orientar a aprendizagem para os diferentes tipos de alunos	P5CN	Positiva, [...]*	P5CT	Positiva, mediante a visível de assimilação dos conhecimentos dos alunos	P5CG
		Positiva [...]	P6CN	Positiva, [...]*	P6CT	∅**	P6CG
Q12	Estratégias de estudo dos dispositivos legais no contexto da diversidade	SIM, mas insuficiente	P1CN	SIM, palestras e seminário	P1CT	SIM, através de estudos de caso e da definição das estratégias a aplicar	P1CG
		SIM, apenas para grupos de professores	P2CN	SIM, reuniões, palestras e em seminários de capacitação	P2CT	SIM, na base das acções de capacitação permanente em língua de sinais e braile	P2CG
		SIM, só para os professores	P3CN	SIM, promovendo seminários e palestras	P3CT	NÃO, por falta de dispositivos legais e iniciativa da direcção	P3CG
		SIM, apenas para grupos de professores e membros da direcção	P4CN	SIM, através de capacitações	P4CT	NÃO, por falta de dispositivos legais	P4CG
		SIM, apenas para grupos de professores	P5CN	SIM, capacitações e formações	P5CT	SIM, na base de encontros técnicos	P5CG
		SIM, mas insuficiente para o desafio	P6CN	SIM, reuniões, palestras e capacitação	P6CT	NÃO, [...]*	P6CG
Q13.	Avaliação das acções de formação e capacitação técnica dos professores	Negativa, porque não é abrangente	P1CN	Positiva, ajuda o professor a melhor a sua prática	P1CT	Positiva, pois ajudam os professores no atendimento aos alunos com e sem NEE na base do modelo inclusivo	P1CG
		∅**	P2CN	Positiva, garante um melhor atendimento aos alunos no PEA	P2CT	Positiva, viabilizam e melhoram o desempenho do professor	P2CG
		Positiva, embora seja em pouco tempo	P3CN	Positiva, mais deveria se investir nas acções de capacitação	P3CT	Positiva, olhando para os resultados da aprendizagem por parte dos alunos	P3CG
		Positivas, embora raras	P4CN	Positivo [...]	P4CT	Regular, [...]*	P4CG
		Positivas, ajudam a superar as dificuldade	P5CN	Positivo [...]	P5CT	Positiva, [...]*	P5CG
		Positiva, embora seja em pouco tempo o que não ajuda para o processo	P6CN	Positivo [...]	P6CT	Positiva, [...]*	P6CG

Q14.	[Quem e Formas] Supervisão das actividades do professor	Todos os membros da direcção [...]*	P1CN	Pedagógico, na base do controle dos planos e assistências diárias das aulas	P1CT	A direcção do centro em coordenação com SDO	P1CG
		Sector pedagógico, na base das assistências as e controle da planificação das aulas	P2CN	Director Adjunto Pedagógico – DAP, Directora, SDO – na planificação e nas assistências as aulas	P2CT	DAP, direcção, apoiando das assistências da aulas	P2CG
		//***	P3CN	Pedagógico, controle dos planos e assistências diárias das aulas	P3CT	O MINEDH – Departamento de Educação Especial	P3CG
		//	P4CN	DAP, Directora, SDO – na planificação e nas assistências as aulas	P4CT	Não tem existido por falta de conhecimento	P4CG
		//	P5CN	DAP, coordenador controle dos planos e assistências das aulas	P5CT	DPEDH - Departamento de Educação Especial ao nível da Província de Gaza	P5CG
		//	P6CN	DAP, na planificação e nas assistências as aulas	P6CT	Pedagógico, coordenador do ciclo e técnicos do SDO	P6CG
Q15.	A visão sobre a valorização e respeito dos alunos com NEE	SIM, uma vez terem iguais oportunidades	P1CN	SIM, respeitando cada aluno de forma igual em todos os momentos de aprendizagem	P1CT	SIM, na base atendimento de acordo com as suas potencialidades e gozam dos mesmos direitos	P1CG
		SIM, na base do respeito pelas diferenças	P2CN	SIM, adaptando os alunos a realidade do processo	P2CT	SIM e de forma unilateral – respeitando as diferenças de cada um	P2CG
		SIM, na base do respeito	P3CN	SIM, tratando-os com zelo, carinho segundo as suas NE	P3CT	SIM, tratamento igual para todos uma vez que estão no ambiente de inclusão escolar	P3CG
		SIM, para garantir a aprendizagem	P4CN	SIM, na base de inserção em diferentes momentos de aprendizagem	P4CT	NÃO, por falta de apatia	P4CG
		SIM, respeitando a diferenciação e transmitindo os mesmos valores aos outros alunos sem NEE	P5CN	SIM [...]*	P5CT	SIM, todos tem os mesmos direitos e deveres, respeitando as diferenças de cada aluno.	P5CG
		Valorizados na base do respeito como humanos	P6CN	SIM, apoiando-os em caso de limitações de aprendizagem	P6CT	SIM [...]*	P6CG
Q16	Proposta de melhoramento para atendimento as políticas de inclusão dos alunos	Mais formações e universidades na zona norte do país que promovem cursos para atendimento as políticas de inclusão escolar	P1CN	∅**	P1CT	Aprovação de política que defende aos alunos com NEE e a sua progressão	P1CG
		Mais acções de formação e incentivos financeiros	P2CN	Aprovação do estatuto do CREI, dos qualificadores e do nível de formação dos docentes	P2CT	O ensino técnico profissional para os alunos com NEE nos CREI's e outras escolas	P2CG

					públicas e privadas		
	Melhoramento na remuneração	P3CN	Promover capacitações, palestras envolvendo pais e encarregados de educação	P3CT	Aquisição e disponibilidade de recursos didáticos; acções de capacitação a todos os membros do CREI e encarregado de educação	P3CG	
	Diferença na remuneração entre escolas regulares e centros que atendem alunos com NEE	P4CN	Promovendo capacitações de longa duração e disponibilizar recursos	P4CT	Capacitações e material didático	P4CG	
	Reconhecimento do profissional pelo esforço; remuneração segundo a natureza do trabalho ou atendimento	P5CN	Planificar as tarefas de acordo com os tipos de NE dos alunos	P5CT	Coordenação entre a política e a prática de inclusão	P5CG	
	Melhoramento na remuneração e reconhecimento profissional por parte do governo	P6CN	Disponibilizar documentos que orientam a aprendizagem dos alunos	P6CT	Envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo e nas acções de capacitação	P6CG	
Q17	Classificação e avaliação da capacidade técnica no uso dos recursos materiais disponíveis	Positivo [...]*	P1CN	Positiva, na base de uso racional e adequada dos recursos/materiais	P1CT	Não satisfazem o desafio do Centro, havendo a necessidade de urgentemente reforçar	P1CG
		Positiva, consegue garantir a aprendizagem dos alunos nas salas	P2CN	Razoável, ainda há muito por aprender	P2CT	Positiva, pois promove a empatia dos alunos no PEA	P2CG
		Positivo, pese embora algumas limitações no uso dos recursos [p. ex.: maquinas de escrever braile e impressoras]	P3CN	Positivo, [...]*	P3CT	Razoável, por se tratar de área sem quadro qualificados para atender o desafio da inclusão escolar	P3CG
		Positiva, pelos facto de usar maquina de braile e o alfabeto manual, etc.	P4CN	Razoável ,[...]*	P4CT	Razoável, por falta de políticas claras que atendam os alunos com NEE	P4CG
		Positivo, apesar de necessitar reforço na capacitação técnica e contínua para os professores	P5CN	Positivo, [...]*	P5CT	∅**	P5CG
		Positivo, mais tem que se melhorar no treinamento dos professores para o uso adequado	P6CN	Positivo, [...]*	P6CT	Positivo, [...]*	P6CG
Q18.	Avaliação do reconhecimento dos esforços no atendimento ao desafio da inclusão	Negativa [...]*	P1CN	Positivo [...]*	P1CT	Positivo, pois existe uma colaboração entre os intervenientes, embora os resultados tendem a não serem partilhados	P1CG
		//	P2CN	Positivo, mais há que melhorar na remuneração	P2CT	Negativa, as entidades de tutela não	P2CG

			tendo em conta a diferenciação e o desafio do processo de inclusão		reconhecem os esforços dos professores	
	//	P3CN	Positivo, pese embora desafiadores	P3CT	Positivo, [...]*	P3CG
	//	P4CN	Lamentável, uma vez que os professores precisam de ser motivados	P4CT	∅**	P4CG
	∅**	P5CN	Positivo [...]*	P5CT	∅**	P5CG
	Negativa [...]*	P6CN	Negativa, o governo pouco valoriza a forma de intervenção	P6CT	Positivo, [...]*	P6CG
Comentários adicionais dos professores	Criação de condições que melhora a motivação do professor (salário em particular); oportunidade de troca de experiências (dentro e fora do país), entre os CREI's e outras instituições de ensino	P1CN	Melhorar o fortalecimento de atendimento aos alunos com NEE e proposta de conteúdos para aprendizagem	P1CT	Propõem o envolvimento da comunidade e das famílias dos alunos com NEE de modo a contribuir na disseminação das políticas para uma eficaz implementação	P1CG
	∅**	P2CN	Necessidade dos governantes tornarem-se sensível as políticas de inclusão escolar no país	P2CT	Valorizara os profissionais e remunerar de forma condigna; melhorar condições de recursos e meios de aprendizagem	P2CG
	O governo deve melhorar a orientação entre teórica e a prática	P3CN	∅**	P3CT	Dispositivos legais que regulam o funcionamento dos CREI's; melhorar a qualificação dos quadros/profissionais	P3CG
	Que as preocupações e sentimento dos professores seja levado a sério por que de direito... incansavelmente solicitamos apoio	P4CN	∅**	P4CT	Uniformização dos modelos pedagógicos; melhorar a comunicação e a possibilidade de intercâmbio entre os colaboradores dos CREI's	P4CG
	∅**	P5CN	Melhoramento no estabelecimento dos objectivos adequados às necessidades de cada aluno; estratégias de envolver os técnicos pais e encarregados de educação no desafio da inclusão escolar	P5CT	∅**	P5CG
	∅**	P6CN	Formar os professores; existência de leis próprias para atender a política de inclusão, aquisição de recursos didáticos para os alunos, troca de experiências	P6CT	Acções de capacitação permanente envolvendo todos os intervenientes com vista a melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos	P6CG

Legenda:

[P*] - representa Professor	[...]* - representa que não teve comentários adicionais a resposta do tipo SIM / NÃO.
[P1CN] -Professor do Centro de Nampula [<i>que varia de 1 à 6 professores</i>]	[P1CG] - Professor do Centro de Gaza [<i>que varia de 1 à 6 professores</i>]
[P1CT] - Professor do Centro de Tete [<i>que varia de 1 à 6 professores</i>]	Ø** Não respondeu
//*** Mesma Resposta	

APÊNDICE 6 - Ficha proposta de anamnese psicopedagógica no AEE

Data: ___ / ___ /20__.

Prontuário _____ / _____ [nº processo e ano]

PARTE I

1. Identificação / Dados Pessoais		
Nome:		
Data de Nascimento: / /		Idade:
Naturalidade:		
Nacionalidade:		
Sexo:		
Endereço:		
Bairro:	Cidade:	Casa:
Telefone:		
Grau de Instrução:		
Religião:		
Obs.:		
2. Filiação:		
Pai:		
Grau de Instrução:		
Profissão:		
Mãe:		
Grau de Instrução:		
Profissão:		
Telefone fixo:		
Telefone celular:		
Informante:		
Obs.:		
3. Motivo da consulta		
Queixa:		
Época do aparecimento do problema:		
Encaminhado por:		
Antecedentes Pessoais:		
Ordem de nascimento:		
4. Concepção		
Idade dos pais na época: Mãe		Pai
Tipo Rh: Mãe		Pai Criança
Número de gestações anteriores:		
Abortos?		Naturais: Provocados:
Obs.:		
5. Gestação		
A gravidez foi desejada por ambos? Sim () Não () Fez tratamento pré-natal?		
Sim () Não () Onde?		Sofreu acidentes, quedas? Sim () Não ()
Sofreu algum tipo de cirurgia? Sim () Não () Qual?		
Teve doença na gestação? Sim () Não () Qual?		
Tomou alguma medicação? Sim () Não () Qual?		Enjoo?
Sim () Não ()		
Alguma DTS?		
Exposição a RX? Sim () Não ()		
Condições psicológicas durante a gravidez:		
6. Parto		
Local: Casa:		Maternidade:
Tipo de Parto:		
() a termo		

<input type="checkbox"/> pós-termo
<input type="checkbox"/> prematuro:
<input type="checkbox"/> nasceu esbranquiçado
<input type="checkbox"/> incubadora - quanto tempo
<input type="checkbox"/> normal
<input type="checkbox"/> cesariana <input type="checkbox"/> prevista <input type="checkbox"/> secundária
Condições da criança: Chorou logo ao nascer? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Tomou algum medicamento? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> não sabe informar peso comprimento
Teve icterícia? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

7. Alimentação
Mamou no seio? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Por que?
Se mamou, até quando?
Mamadeira? Até quando?
Tipo de bico _____ Tipo de furo _____ Aceitou bem a alimentação? <input type="checkbox"/> Sim (<input type="checkbox"/> Não
Aceitou bem a alimentação sólida? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Usa copo? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Alimentação atual (tipo, apetite, posição, mastigação):

PARTE II

8. História Patológica Progressiva vs Retardo mental, diabetes, síndromes, doenças nervosas, epilepsia
<i>Obs.:</i>

9. Doenças da infância
<input type="checkbox"/> Sarampo:
<input type="checkbox"/> Meningite:
<input type="checkbox"/> Desidratação grave
<input type="checkbox"/> Complicação com alguma vacina Qual?
<input type="checkbox"/> Otite:
<input type="checkbox"/> Amigdalites:
<input type="checkbox"/> Alergias:
<input type="checkbox"/> Acidentes:
<input type="checkbox"/> Internações:
<input type="checkbox"/> Cirurgias Tipo: _____ Idade: _____
<input type="checkbox"/> Convulsões Idade: _____
<input type="checkbox"/> Febre <input type="checkbox"/> Frequentes <input type="checkbox"/> Controlada
<input type="checkbox"/> Quedas e traumatismos Como, tipo, quando:

10. Sono
<input type="checkbox"/> Tranquilo
<input type="checkbox"/> Agitado
<input type="checkbox"/> Range dentes
<input type="checkbox"/> Terror noturno / medo
<input type="checkbox"/> Sonambulismo
<input type="checkbox"/> Dorme de boca aberta
<input type="checkbox"/> Enurese
<input type="checkbox"/> Dorme sozinho(a)
<input type="checkbox"/> Dorme com alguém Com quem? _____
Até quando dormiu no quarto com os pais? _____ Qual a atitude tomada para separá-lo?
Reação:
<input type="checkbox"/> Hábitos especiais (presença de alguém, chupeta, brinquedos, embalo, etc.)

11. Desenvolvimento psicomotor
Com que idade sustentou a cabeça?
Com que idade sentou-se? (0,6) Com que idade engatinhou? (0,6)
Forma de engatinhar: _____ Com que idade começou a andar? (1) _____

Cai/caiu muito?
Deixa cair/deixou as coisas?
Esbarra nos outros constantemente?
Baba/Babou?
Dominância manual:
Foi forçado a usar uma mão específica?
Apresenta alguma dificuldade? Qual?
<i>11.1 Desenvolvimento da linguagem</i>
Balbuícios:
Primeiras palavras: Primeiras frases:
Apresentou problema de fala? Quais?
Compreende ordens?
Presença de bilinguismo em casa?
Como a criança se comunica?
Apresenta estereotípias?
Sente-se satisfeita com a forma da criança se comunicar?
Possui escrita? Como é?
<i>11.2 Escolaridade</i>
Com que idade entrou na escola? Tipo:
Adaptou-se bem? () Sim () Não
Obs.:
Método de alfabetização:
Escola actual:
Classe e turno:
<i>Apresenta dificuldade para:</i>
() Ler
() Escrever
() Coordenação motora
() Contar
() Calcular
() Esquece o que aprende
() Troca letras na escrita ou na leitura
() Letra ilegível
() Reprovação Quantas?
() Atenção
() Concentração
Mudou de escola?
<i>Conhece:</i>
() Cores
() Números
() Dinheiro
() Letras
Sabe recortar?
Apresenta tiques?
Como pega o lápis?
Escreve muito forte ou muito fraco?
<i>Actividades extracurriculares (descreve)</i>
Obs.:
<i>Atitudes e Comportamento</i>
Humor habitual
Prefere brincar sozinho ou em grupos?
Estranha mudanças de ambiente? _____
Adapta-se facilmente ao meio? _____
Tem horários?
É líder?

Aceita bem as ordens?
Pratica desporto?
Apresenta agressividade, apatia ou teimosia?
Independência
Come, veste-se, toma banho sozinho?
<i>Visão</i>
Algum problema? Sim () Não ()
Usa óculos? Sim () Não () Desde quando? _____ Cirurgia? Sim () Não () Qual?
<i>Audição</i>
Normal? Sim () Não ()
Obs.:
<i>Hábitos e Relacionamento</i>
Como é a relação com os pais?
Como é a relação com os irmãos?
Comportamento emocional:
Relaciona-se com outras crianças? _____
Tem amigos?
Como é a relação com professores e colegas?
Como é o ambiente familiar?
<i>Outros</i>
Como a família vê o problema?
Expectativas?
Como o casal age em função da criança?
Análise da Entrevista
Impressão Diagnóstica
Necessidade de encaminhamento para sectores ou solicitações de exames Sim () Não (). Qual?

O Responsável	A Escola/Colégio	Pais e ou Cuidador do aluno
_____ [data / /20]	_____ [data / /20]	_____ [data / /20]

APÊNDICE 6.1 - Proposta de Plano Individual Educacional - PIE¹⁷⁶**PROGRAMA TOFI / MOZ. – Mod. 1
Plano Individual de Educação – PIE.****1. DADOS PESSOAIS**

Nome:; Sexo:
 Data de Nascimento:/...../..... Idade:
 Classe do(a) aluno(a):; Número do aluno(a): Turma
 Ano Lectivo:
 Bairro/Endereço de Residência:; Quarteirão (nome ou nº) Casa:
 Local de Nascimento (Cidade/Distrito):; Província:
 Número de telefone do aluno(a):
 Nome dos Pais/ Cuidadores:
 Pai:; Número de telefone:
 Mãe:; Número de telefone:
 Outro:
 Agregado Familiar:..... Posição:
 Histórico Familiar do(a) aluno(a):

 Histórico de Saúde do(a) aluno(a):

 Avaliação Psicológica do(a) aluno(a):

 Avaliação de linguagem do(a) aluno(a):

 Outros aspectos relevantes:

2. Informações Adicionais:

Outras informações relevantes	Tempo
-------------------------------	-------

¹⁷⁶ Modelos do PIE adaptados pelo autor para o contexto de Moçambique na base da proposta da EENET (2018) para apoiar os professores no atendimento e intervenção nas Abordagens Inclusiva à Aprendizagem – AIA.

Objectivos a curto/médio/ longo prazo. [parâmetros de referência]	Quem prestará apoio/suporte	Metodologia(s)	Estratégia(s)	Método de Avaliação (proposta)	Execução	Actividades

Monitoria

Tempo do Início:

Tempo de verificação:

Tempo Final da meta:

Assinatura (nome):; Data:/...../20.....

APÊNDICE 7 - Proposta de Plano de Registro das Actividades (PRA) no AEE

DADOS GERAIS:

Nome do Centro / Escola _____

Nome do professor(a) / educador(a) _____

Nome do(a) Aluno (a) _____

Turma _____; Sala _____; N° de Registo _____

Período	Data	Hora	Proposta de Intervenção*	Finalidade		Resultados esperados	Recurso a usar	Técnicas a usar	Distribuição dos conteúdos por tempo		
				Geral:	Específico:				T. 1		
										T. 2	
										T. 3	
										T. 4	
										T. 5	
										T. 6	
										T. 7	

Proposta de Intervenção* - importante indicar o tipo ou a natureza das limitações que o (a) aluno(a) apresenta decorrente da classificação da deficiência.

Dada a natureza das limitações, deverá se prever nas próximas sessões:

Tipo das actividades:

ACT1. _____

ACT2. _____

ACT3. _____

Local de Intervenção: _____

Equipa de suporte: _____

Nome: _____

Proveniência _____, Data ____ / ____ / _____.

Assinatura dos demais envolvidos na planificação das actividades

Nome e data _____ . ____ / ____ / _____.

Nome e data _____ . ____ / ____ / _____.

Nome e data _____ . ____ / ____ / _____.

Nome e data _____ . ____ / ____ / _____.

APÊNDICE 9 - Proposta de Ficha de Avaliação das Sessões Psicopedagógicas – FASPs

Amei	Gostei	Mais ou Menos	Falta algo	Detestei

SOLUÇÕES:

_____ Processo de mais de uma sessão, para trabalharmos em volta do assunto abordagem

Próxima sessão: ____/____/____.

_____ Não gostaria de falar sobre o assunto/abordagem

_____ Não sei falar

Previsão: ____/____/____

Acredito que

APÊNDICE 10 - Proposta de Ficha de Levantamento das Necessidades dos Professores
Prezado(as) Professore(as),

Com vista a dar seguimento com as actividades de treinamento no contexto do Apoio e ou Reforço Psicopedagógico, solicitamos o preenchimento da tabela que se segue. Antecipadamente agradeço e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessário.

Dados Gerais do Professor(a)		Tem alguma necessidade de Formação / Treinamento específico. Se SIM, apresente.		
Nome Completo:		1.		
Idade:	Nível de formação Académica:	2.		
e-mail:		3.		
Celular(es):		4.		
Classe que lecciona:		5.		
Nº de alunos na turma:		6.		
Quantos Homens: _____ ; Quantas Mulheres: _____		Tem experiências de atender alunos com Dificuldade de Aprendizagem - DA?		
Tem formação Psicopedagógica? SIM ; NÃO		SIM	NÃO	
Se SIM, quando é que fez a última: _____ anos				
Comentários adicionais:		Tem capacidades e habilidades para atender alunos com algum tipo de Deficiência?		
		SIM	NÃO	
Roteiro de perguntas		Respostas		Comentários adicionais
		Sim	Não	
1. Segue devidamente as instruções dadas pela Escola/Colégio?				
2. Tem espírito de iniciativa?				
3. Acompanha histórico dos aluno(as)?				
4. Pede informações em caso de dúvidas ou limitações?				
5. Tem desejo de aprender?				
6. Consegue expressar seus pensamentos?				
7. Necessita de auxílio para realizar as tarefas escolares?				
8. Apresenta ou apresentou dificuldade de adaptação?				
9. Resolve sozinho os problemas que lhe são apresentados?				
10. É um(a) professor(a)cooperador(a)?				
11. É suficientemente independente, não precisando do auxílio?				
12. Considera ser um ser sociável?				
13. Quer ser sempre o melhor professor?				Se SIM, como?
14. Apresenta concentração necessária na sala de aulas?				
15. Participa normalmente de actividades em grupo/classe?				
16. Conversa sobre si?				
17. Apresenta algum comportamento diferente?				Se SIM, qual?
18. Apresenta algum tipo de tensão ou ansiedade?				
19. Tem algum tipo de manipulação emocional?				
20. O ritmo de trabalho é:		-----		Lento
21. Na fala omite letras?				
22. Na escrita omite letras?				
23. Considera que tem uma “boa caligrafia”?				
24. Gagueja?				
25. Usa óculos?				
26. Fala e entende bem o português?				
27. Em casa, fala somente o português?				
28. Pronuncia correctamente todas as palavras?				
29. Seu vocabulário é ideal para a classe que trabalha?				
30. Fala com voz modulada e ritmo adequado?				

31. Faz algum tratamento específico?			
32. Falta muito às aulas por motivo de saúde?			
33. Toma algum medicamento em horário de aula?			
33. Assunto de família: Tem alguma preocupação específica?			

QUAL É A EXPECTATIVA DO PROFESSOR(A) ENQUANTO PROFISSIONAL DA ESCOLA/COLÉGIO?

OUTRAS OBSERVAÇÕES

Local, _____ de _____ de _____
 [Local, dia, mês e ano] _____, ____ / ____ / ____

APÊNDICE 11 - Proposta de Ficha de Registro das Actividades no AEE

[uso exclusivo e sob controle dos professores]

DADOS GERAIS:

Nome do Centro / Escola _____

Nome do professor(a) / educador(a) _____

Nome do(a) Aluno (a) _____

Turma _____; Sala _____; N° de Registo _____

Data	Hora	Descrição das actividades	Material ou recursos a serem usados		Proposta de estratégias/ técnicas		Procedimentos de avaliação		Observações e comentários
			Local	Duração	Local	Duração	Local	Duração	
		Act.1:							
		Act.2:							
		Act.3:							
		Act.4:							
		Act.5:							
		Act.6:							
		Act.7:							
		Act.8:							
		Act.9:							
		Act.10:							

Na *descrição das actividades* o professor deve definir os objectivos

Na *avaliação*, as questões devem ser claras e simples. Em caso de um AEE o professor deverá recorrer ao suporte da Direção Pedagógica ou família do aluno com limitações

Assinatura do professor	Comentários do responsável dos SDO	Assinatura do Pedagógico	Comentários do responsável dos SDO	Assinatura do responsável dos SDO

Fonte: Autor da pesquisa (2020).

Visto do responsável do aluno _____.

Data [dia] _____

Mês _____

Ano _____

APÊNDICE 12 – Propostas ‘Gerais’ de Estratégias de Intervenção para os professores

<i>Para os professores dos CREI's</i>	
<i>Propostas de Estratégias</i>	<i>Finalidade(s) vs Como?</i>
Esforço no conhecimento das Leis e outros dispositivos legais	Orientar às a política de inclusão escolar
Melhoria na articulação com os diferentes níveis de decisão e intervenção técnica	A partir de uma comunicação horizontal
Melhoria na articulação no âmbito da planificação das práticas.	- Buscando produzir recursos, - Definir e uniformizar estratégias de intervenção no AEE; - Flexibilização da integração.
Enfrentar o desafio de evitar colocar a deficiência como foco das atenções	- Para que não se limitem suas oportunidades de acção; - Envolver os alunos na hora de planificar suas actividades.
Promoção do espírito de valentia e autonomia ao agir e criar.	Utilizando estratégias flexíveis e diferenciadas, inovadoras, proactivas.
Melhoria na articulação no trabalho em equipa	Colaborando de forma engajada face ao desafio da inclusão escolar no AEE
Acções de formação técnica para melhoria da intervenção no AEE	Investimento pessoal face as perspectivas profissionais
Desenho de programas e as estratégias de inovadoras	- Melhoria no AEE;
Conhecimento e domínio das metodologias e técnicas de intervenção no PEA	- Melhoria na articulação entre o currículo regular e inclusivo; - Facilidade de atender as diversidades: pluralidade, multiculturalismo e interculturalidade.
Que sejam especialistas em Psicopedagogia ou em Educação/Currículo	Para melhor orientação e supervisão das acções.

Fonte: Autor da pesquisa (2020)

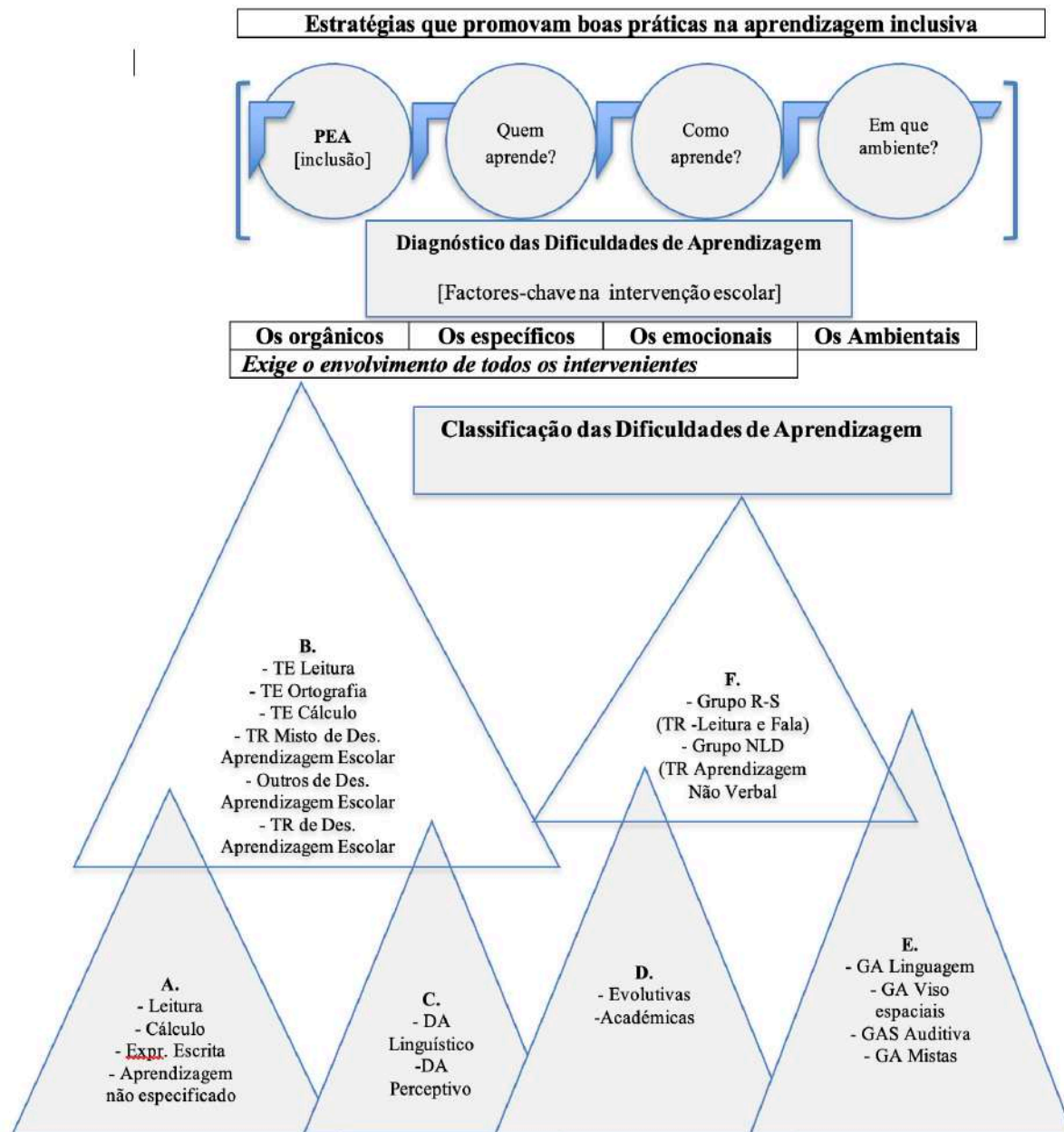
APÊNDICE 13 – Propostas das Estratégias de Intervenção para os Directores e Gestores dos CREI's.

Para gestores/directores dos CREI's	
Propostas de Estratégias	Finalidade(s) vs Como?
Implementação do estudo da legislação a respeito da inclusão educacional a partir dos contextos internacionais e nacionais (semanalmente).	Aprimorar o conhecimento e as vivências e as experiências dos interlocutores.
Aprimoramento na qualidade de ensino para todos os envolvidos no processo,	- Promoção da comunicação horizontal; - Oferecendo aos professores acções de formações/treinamento técnico(as) de curta, média ou longa duração no âmbito de AEE.
Desenho de programas e estratégias flexíveis	Atender às especificidades de cada NEE do aluno, acautelando a consonância do currículo nacional.
Abertura para que os professores (como implementadores do nível micro) actuem com autonomia e audácia no AEE aos alunos com NE.	Desafiar o envolvimento activo nas suas práticas de intervenção.
Valorização das competências e habilidades dos professores e alunos – incluindo-os sem NEE	Possibilitando uma aprendizagem mútua, construção de afecto e socialização enquanto grupo.
Criação de mecanismos de interacção com diferentes tipos de linguagem	Colaborando de forma engajada com o enfrentamento do desafio da inclusão
Promoção da prática de investigação, assim como de apoios em todos os sectores sociais e especializados (no nível interno e externo).	De modo a estar sempre consciente sobre os ideais do AEE no contexto da inclusão
Capitalização permanentemente, as capacidades técnicas dos professores alocados no SDO.	Trazendo experiências diferenciadas e valiosas no AEE.
Disposições de planos de ensino e demais recursos de intervenção no AEE.	Para que possa haver uma legítima inclusão dos alunos
(Re)defina as estratégias de supervisão e de monitoramento das actividades dos professores no AEE	Novas soluções que promoverão as mudanças necessárias
Envolvimento em actividades de troca de experiências em diferentes contextos	Dinamicidade e proactividade
Projectos Pedagógicos	Produção de resultados de pesquisa e partilhar em diferentes fóruns académicos
Suporte adicional nos SDO e em salas de compensação	Actuação colaborativa com profissionais internos e externos

Fonte: Autor da pesquisa (2020)

APÊNDICE 14 – Transtornos de Aprendizagem: factores e classificação

- A. DSM-IV-TR - Transtornos Iniciais da Infância A/jovem
- B. OMS-CIE-10 - Transtornos Mentais
- C. DA_Proc./Cogn - [Processamento Cognitivo]
- D. D_DA_ME - [Momento Evolutivo]¹⁷⁷
- E. TR_DA_AN - [Transtornos/DA de Alterações Neurológicas]¹⁷⁸
- F. F_MN_dCL - [Transtornos/DA Modelo de Rourke]¹⁷⁹



Fonte: Autor do estudo (2020).

¹⁷⁷ Inspirado no Modelo de Kirk e Chalfant (1984), destaca os níveis das Dificuldades de Aprendizagem específicas ao nível do processamento cognitivo em diferentes momentos do aprendizado da criança.

¹⁷⁸ Inspirado no Modelo de Lyon (1985), propõem alguns Grupos de Alterações Neurológicas (GAN): linguagem; sequencialização auditiva, visoespaciais e as mistas.

¹⁷⁹ Modelo de intervenção proposto por Rourke (1988-1989) onde apresenta Grupos R-S (*Reading-Spelling*); a sigla NLD orienta para ter atenção aos possíveis transtornos de aprendizagem não verbal, nas habilidades visoespaciais.

APÊNDICE 15 – Propostas de ‘Boas Práticas’ para alunos com Deficiência na Percepção Visual (DPV)¹⁸⁰

Estratégias Boas Práticas para Alunos com Deficiência na Percepção Visual (DPV)		
Características gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Limitações em olhar ou observar livros com imagens; - Quando copia, perde-se na leitura; - Dificuldades e observar novidades na sala de aulas; - Limita-se nas brincadeiras visuais e nas tarefas em grupo; - Normalmente o trabalho que desenvolve é sempre lento; - Dependente nos ambientes sociais e viso espaciais (busca suporte do professor); - Apresentam dificuldades de distinguir formas e letras/palavras; - Normalmente troca as letras “b” e “d”; - Pouca atracção com livros, desenhos/figuras com muitas cores, incluído filmes; - Possibilidades de permanentes lacrimejares ou olhos com um figurino estranho; - Apresenta pobreza ao nível do vocabulário de base – imagem visual; - Dentre vários chamados problemas <i>relacionados com as DA na discriminação figura-fundo; falha na constância visual e na memória visual</i> (o exemplo das agnosias). 	
Objectivo estratégico	- Compreender como as informações do contexto que poderão dar suporte no aprendizado de alunos com Deficiência na Percepção Visual (DPV).	
Natureza dos conteúdos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Deve ser o mesmo para todos os alunos; - Adaptados de acordo com as instruções do currículo prescrito. 	
Formas de intervir (estratégias)	<ul style="list-style-type: none"> - Anamnese, avaliação clínica, aplicação de testes e instrumentos de segmento; - Aconselhamento Psicopedagógico; - Entrevista com os pais e ou cuidadores; - Treinar professores/educadores e pais e ou cuidadores; - Conhecer o ambiente social da criança (rotinas); - Psicoterapias individuais e em grupo (ocupacionais); - Envolve-lo em dinâmicas da turma e nas salas e nas Oficinas de Suporte Educacional - OSE (actividades colectivas); - Sentar próximo do professor; - Manter atenção na coordenação visomotora em todas as actividades escolares - Desenhar Plano de Educacional Individualizado (PEI) para sinalizações que promova as dificuldades de aprendizagem; - Valorização do potencial que apresenta; - Monitorar e avaliar sempre que julgar necessário; - Transmitir sempre e sempre: afecto, carinho, segurança, conforto; - Encontros com os pais e cuidadores; convidados interessados (mesa de conversas); - Estratégia de comunicação e o <i>feedback</i>; - Salvar a segurança e o mapa mental [...]. 	
Quem intervém	- Pedagogos e Terapeutas Ocupacionais	- Psicólogos escolares;
	- Professores	- Pais e cuidadores das crianças
	- A Direção da escola	- Seguimento político
Tempo de intervenção	[ilimitado] Durante todo o processo de escolarização de socialização	
Recomendações ou a quem referencial	<ul style="list-style-type: none"> - Referencial a outros profissionais que complementam a intervenção terapêutica sempre que o diagnóstico exigir; - Técnicas e estratégias psicopedagógicas aplicadas em orientação e mobilidade (o exemplo de livros com duas escritas, textos com caracteres ampliados, audiolivro); - Proactividade e sugestões de adaptação no desenho de novas estratégias. 	
	- Linha Braille com diferentes <i>Focus</i> (p.ex.: 40,80) – <i>permite a conexão directa</i>	

¹⁸⁰ Vide Apenso 7 – as *Estratégias de Boas Práticas* para alunos com Deficiência Visual (DV) em Braille. A iniciativa tem como propósito permitir que os professores e alunos tenham o acesso e a oportunidade de implementar e acompanhar o desenvolvimento das actividades por vias do texto. Para a produção e tradução das estratégias, tive o efectivo suporte do formador Sérgio Taimo, afecto no CREI de Gaza. Acreditamos ser, ainda em Moçambique, uma iniciativa pioneira, ou seja, uma Tese de Doutoramento em Educação/Currículo que avança e apresenta uma proposta de AEE de Boas Práticas para Alunos com DV em texto Braille.

<p>Recursos Específicos¹⁸¹ [para indivíduos cegos, com baixa visão e surdo-cego]</p>	<p>com o software <i>Leitor de Telas e os autônomos</i>;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador Braille (com suporte a programas acessíveis; <i>JAWS¹⁸² (Job Access With Speech)</i>; <i>NVDA (Now Visual Desktop Access)¹⁸³</i>; <i>orca</i> – responsável em gerar as escritas em formato braille e informações dispostas em um dispositivo (desktop e smartphones) - Leitor e Ampliador Portátil (permite digitalizar e ampliar em tela integrada; ler por áudio, etc); - Impressora Braille (medio e grande porte – formulário contínuo); - Abafador para impressoras Braille <i>Scanners com Voz</i> - permite sintetizar os textos para formato áudio. - Máquina de escrever Braille e Impressora; - Celas: <i>braile, vazada, celinha, caixa de números; de textura;</i> - Ledor - <i>a ferramenta contribui para a socialização; na cultura, na educação e na inclusão de pessoas com deficiência sensorial, caso da visual;</i> - Bengalas; - Ampliador de caracteres com OCR (portátil ou HD); - Lupas eletrônicas de mão; - Teclados ampliados; - <i>OSE - Oficina de Suporte Educacional;</i> - <i>Despeech e o Balabolka</i> – oferecem configurações que facilitam a ampliação do texto bem como as modificações de contrastes e sintetizam as informações em formato MP3 e WAV;
--	---

Fonte: Autor da pesquisa (2020).

¹⁸¹ Segundo Sena (2011: 36), os recursos visuais não são os únicos modos de mediação para as PcD, propondo para o uso de outras nomenclaturas como a percepção tátil, auditiva, olfativa.

¹⁸² Leitor de telas com maior compatibilidade com o sistema operacional *Microsoft Windows*; possui uma excelente capacidade de navegação entre seus aplicativos e ferramentas.

¹⁸³ São *Software* com códigos abertos para ambiente *Windows*. Os chamados leitores de tela usados como TA para pessoas cegas e de baixa visão; esse recurso usa os mesmos comandos do *JAWS* para navegar e ler documentos nos leitores de textos *Word*; disponibilizam sínteses de vozes em diversos idiomas

APÊNDICE 16 – Propostas de Boas Práticas para alunos com Deficiência na Percepção Sensorial Auditiva (DPSA)

Estratégias Boas Práticas para Alunos com Deficiência na Percepção Sensorial Auditiva (DPSA)¹⁸⁴							
Características gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Limitações para distinguir entre sons “d” e “t” / “mas” e “mais”; - Apresenta limitações nas aprendizagens de fonéticas; - A cabeça sempre tende a direccionar-se ao professor para melhor compreender; - Repetição das palavras e orações por ela dirigida; - Normalmente repete a para “Hã”? - Dificuldades de acompanhar as instruções do professor e da classe/grupo; - Fraca qualidade receptiva dos estímulos externos; A voz alta iniba a compreensão; - Solicitação de repetição de palavras/frases; - Capacidade de aprender por vias de visão (foco nas imagens e no olhar quando conversa); - Demonstra pouco interesse com a leitura, histórias e contos infantis; - Facilmente se distrai com os sons do fundo (vozes e ruídos); - Não gosta de actividades rítmicas e sons similares a estes (ex. fonética, piano); • Dentre vários chamados problemas <i>relacionados com as DA na discriminação auditiva; déficits figura-fundo; e na memória visual e sequencial auditiva.</i> 						
Objectivo estratégico	- Compreender as configurações das informações que permitem a melhoria de qualidade de percepção auditiva.						
Natureza dos conteúdos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Deve ser o mesmo para todos os alunos; - Adaptados de acordo com as instruções do currículo prescrito. 						
Formas de intervir (estratégias)	<ul style="list-style-type: none"> - Anamnese, avaliação clínica, aplicação de testes e instrumentos de segmento; - Diagnóstico e intervenção assertiva; - Aconselhamento Psicopedagógico; - Uso de testes psicológicos, bactérias e outros protocolos de avaliação; - Entrevista com os pais e ou cuidadores (treinar professores/educadores e pais e ou cuidadores); - Conhecer o ambiente social da criança (rotinas); - O desporto e outras actividades servem de veiculo da comunicação e percepção; - Psicoterapias individuais e em grupo (ocupacionais); - Envolve-lo em dinâmicas da turma e nas salas e nas OSE (sentar próximo do professor) - Desenhar PEI para sinalizações que promova as dificuldades de aprendizagem; - Valorização do potencial que apresenta; - Monitorar e avaliar sempre que julgar necessário; - Transmitir sempre e sempre: afecto, carinho, segurança, conforto; - Encontros com os pais e cuidadores das crianças e convidados/especialistas interessados (mesa de conversas e estratégia de comunicação e o <i>feedback</i> [...]). 						
Quem intervém	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">- Pedagogos e Terapeutas Ocupacionais</td> <td style="width: 50%;">- Psicólogos escolares;</td> </tr> <tr> <td>- Professores</td> <td>- Pais e cuidadores das crianças</td> </tr> <tr> <td>- A Direção da escola</td> <td>- Seguimento político</td> </tr> </table>	- Pedagogos e Terapeutas Ocupacionais	- Psicólogos escolares;	- Professores	- Pais e cuidadores das crianças	- A Direção da escola	- Seguimento político
- Pedagogos e Terapeutas Ocupacionais	- Psicólogos escolares;						
- Professores	- Pais e cuidadores das crianças						
- A Direção da escola	- Seguimento político						
Tempo de intervenção	[ilimitado] Durante todo o processo de escolarização de socialização						
Recomendações ou a quem referencial	<ul style="list-style-type: none"> - Referencial a outros profissionais que complementam a intervenção terapêutica; - Técnicas e estratégias psicopedagógicas aplicadas em orientação e mobilidade - Proactividade e sugestões de adaptação no desenho de novas estratégias. 						
Recursos	- Dicionário de Línguas de Sinais; Tecnologias Assistida; Protocolo de Acessibilidade; GASP (<i>Procedimento de Rastreio Auditivo</i>); TALC (<i>Avaliação da Linguagem</i>); COT (<i>Capacidade de Compreensão de Frase</i>); <i>Testes e Escalas de Avaliação Auditiva</i> : MDP (<i>Teste de Monossílabos</i>); MAIS (<i>Escala de Integração Auditiva</i>), MUSS (<i>Escala de Utilização da Fala</i>); <i>Teste de 25/100 palavras</i> ; <i>Teste de Repetição</i> ; <i>Teste de Intervalo de Ruídos</i> ; <i>Sons de Linguagem</i>); <i>Testes de Frases de Contextos Abertos e Fechados</i> [...].						

Fonte: Autor da pesquisa (2020)

¹⁸⁴ Desde Fevereiro do ano de 2003, com a publicação da obra “*Dicionário da Língua de Sinais de Moçambique*” [Armando Ngunga et al] o país passa a contar com um instrumento que considero bastante valioso, resultado de um esforço conjunto. Importa realçar que foi um marco histórico que a sociedade moçambicana testemunhou com o lançamento da obra, pois passa por fechar lacunas no processo de comunicação para alunos com Deficiência Auditiva, assim como, vem responder a uma crescente necessidade de desenvolvimento de uma sociedade inclusiva num país que, segundo os autores herdou uma política de exclusão social [...].

APÊNDICE 17 – Propostas de ‘Boas Práticas’ para alunos com Deficiência Psicomotora

Estratégias Boas Práticas para Alunos com Deficiência Psicomotora							
Características gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Desatenção; - Hiperatividade; - Impulsividade (<i>tda/h</i>)⁷⁰; - Os transtornos (TR) não correspondem a uma lesão do sistema nervoso central como os síndromes neurológicos; - Aspectos orgânicos e psicológicos (bases intermédias); - Variáveis nas sua expressão (lateralização, dispraxia, motriz); - Dentre vários chamados problemas ou transtornos específicos: <i>discriminação auditiva; TR da linguagem</i>¹⁸⁵ (<i>atraso da linguagem, disfasia, afasia infantil</i>), <i>deficits figura-fundo; memória visual</i>. 						
Tipos de Transtornos	<ul style="list-style-type: none"> - TR Debilidade motora e o atraso de desenvolvimento psicomotor; - TR Descontrole da postura física; - TR Instabilidade e inibição; - TR de imagem do corpo; - TR de integração espaço-tempo temporal; - TR Sensoriais e de linguagem [...] 						
Natureza dos conteúdos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Deve ser o mesmo para todos os alunos; - Adaptados de acordo com as instruções do currículo prescrito. 						
Formas de intervir (estratégias)	<ul style="list-style-type: none"> - Anamnese e avaliação clínica; - Aconselhamento Psicopedagógico; - Uso de testes psicológicos, bactérias e outros protocolos de avaliação; - Entrevista com os pais e ou cuidadores; - Treinar professores/educadores e pais e ou cuidadores; - Conhecer o ambiente social da criança (rotinas); - Psicoterapias individuais e em grupo (ocupacionais); - Envolve-lo em dinâmicas da turma e nas salas e nas Oficinas de Suporte Educacional - OSE (actividades colectivas); Sentar próximo do professor; - Desenhar PEI para sinalizações que promova as dificuldades de aprendizagem; Valorização do potencial que apresenta; - Monitorar e avaliar sempre que julgar necessário; - Transmitir sempre e sempre: afecto, carinho, segurança, conforto; - Encontros com os pais e cuidadores das crianças e convidados/especialistas interessados (mesa de conversas); Estratégia de comunicação e o <i>feedback</i> 						
Quem intervém	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">- Pedagogos e Terapeutas Ocupacionais</td> <td style="width: 50%;">- Psicólogos escolares;</td> </tr> <tr> <td>- Professores e profissionais</td> <td>- Pais e cuidadores das crianças</td> </tr> <tr> <td>- A Direção da escola</td> <td>- Seguimento político</td> </tr> </table>	- Pedagogos e Terapeutas Ocupacionais	- Psicólogos escolares;	- Professores e profissionais	- Pais e cuidadores das crianças	- A Direção da escola	- Seguimento político
- Pedagogos e Terapeutas Ocupacionais	- Psicólogos escolares;						
- Professores e profissionais	- Pais e cuidadores das crianças						
- A Direção da escola	- Seguimento político						
Tempo de intervenção	[ilimitado] Durante todo o processo de escolarização de socialização						
Recomendações ou a quem referencial	<ul style="list-style-type: none"> - Referenciar aos profissionais que complementam a intervenção terapêutica; - Estratégias psicopedagógicas orientadas as mobilidade; Proactividade e sugestões de adaptação no desenho de novas estratégias. 						
Recursos / Testes ¹⁸⁶	<ul style="list-style-type: none"> - Teste de investigação da lateralidade: Olho, Mão e Pé Dominante; 						

Fonte: Autor da pesquisa (2020)

¹⁸⁵ Classificação dos Transtornos da Linguagem: DSM-IV-TR ed. Manson, 2004.

¹⁸⁶ Em Moçambique há poucas opções de instrumentos que avaliem com objectividade o desenvolvimento da linguagem. Comercialmente encontramos: o teste de Avaliação de áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática (ABFW) e alguns protocolos de observação comportamental, os chamados PROC [proposto por ZORZI & HAGE, 2004].

APÊNDICE 18 – Propostas de Boas Práticas para alunos com Transtornos da Linguagem / Fonológico

Estratégias Boas Práticas para Alunos com Deficiência na Percepção Auditiva (DPV)		
Características gerais (condutas específicas)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta dificuldade de descrever a sua experiência de vida; - Dificuldade de apresentar as diferenças e semelhanças entre os objectos; - As perguntas são respondidas de forma difusa e incoerente; - Limitação no vocabulário e alteram ordem sílabas em palavras; - Poucas destrezas nas actividades (desporto, desenho); - Normalmente são oriundas das famílias que apresentam vocabulário limitado; - Gosta de apresentar respostas curtas e breves; - Pouca iniciativa na comunicação (gosta que outras falem por elas); - Dentre várias condutas em crianças com DL expressiva e receptiva; - Não gosta de actividades verbais; - Presentam sinais de timidez; - Apresenta falhas nos conceitos básicos (agrupar, associar, ordenar); - Problemas <i>relacionados com as DA na discriminação auditiva; deficitis figura-fundo; e na memória visual e sequencial auditiva.</i> 	
Objectivo(s)¹⁸⁷	Obtenção de dados que possam auxiliar o processo de intervenção; Recuperar o desenvolvimento social da comunicação verbal e não verbal da criança.	
	Avaliação da Linguagem	Objectivo(s)
	Nomeação de figuras	Testar a produção do fonemas
	Repetição de palavras	Testar a produção do fonemas e equilibrar sob influência de quem avalia
	Fala semi-dirigida	Testar a produção do fonemas durante o fluxo de linguagem
Tipos de TR	<ul style="list-style-type: none"> - TR Linguagem Expressiva; TR Misto da Linguagem Receptiva; - TR Fonológico; Gagueira; TR Comunicação não Especificado. 	
Natureza dos conteúdos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Deve ser o mesmo para todos os alunos; - Adaptados de acordo com as instruções do currículo prescrito. 	
Formas de intervir (estratégias)	<ul style="list-style-type: none"> - Anamnese, avaliação clínica, intervenção e outros instrumentos de segmento; - Diagnóstico e intervenção assertiva; Aconselhamento Psicopedagógico; - Uso de testes psicológicos, bactérias e outros protocolos de avaliação; - Entrevista e encontros com os pais e especialistas interessados (mesa de conversas); - Treinamento e psicoterapias (professores/educadores e pais e ou cuidadores); - Conhecer o ambiente social da criança (rotinas); - Envolve-lo em dinâmicas da turma e nas salas e nas OSE; - Desenhar PEI para sinalizações as aprendizagem; Valorização do potencial; - Transmitir sempre e sempre: afecto, carinho, segurança, conforto. 	
Quem intervém	- Pedagogos e T. Ocupacionais	- Psicólogos escolares;
	- Professores	- Pais e cuidadores das crianças
	- A Direção da escola	- Seguimento político
Tempo de intervenção	[em aberto] Durante todo o processo de escolarização e de socialização	
Recomendações ou a quem referencial	<ul style="list-style-type: none"> - Referencial a outros profissionais que complementam a intervenção terapêutica; - Proactividade e sugestões de adaptação no desenho de novas estratégias. 	
Recursos	- Tecnologias Assistida	- Testes de Orientação Social – TOS's
	- Protocolo de Acessibilidade	- Teste de Interação;
	- Protocolos de Adaptações flexíveis	- Teste de Atenção Compartilhada [...]

Fonte: Autor da pesquisa (2020)

¹⁸⁷ No contexto avaliativo, os autores propõem que haja um diagnóstico que orientam a expressividade e a reciprocidade oral, avaliação audiológica, miofuncional, orofacial, as especificidades da linguagem e o permanente acompanhamento das habilidades - Giannecchini e Maximino (2018: 26-27).

APÊNDICE 18.1. Propostas de Protocolos para Transtorno de Linguagem / Fonoaudiologia**Anamnese**

Nome da criança/ do aluno		
Idade:	Data de Nascimento / /	
Pai:	Profissão:	Idade:
Mãe:	Profissão:	Idade:
Obs.:		

Questionário técnico

A mãe estava tomando algum medicamento quando engravidou? () sim () não Qual?
Os pais são parentes em algum grau? () sim () não
Qual o tipo de sangue da mãe?
Tipo de sangue do filho?
Houve abortos anteriores? () sim () não
Fez uso de álcool ou fumo durante a gestação? () sim () não Qual? Frequência:
Apresentou algum problema durante a gestação? () sim () não Qual? Em que mês?
Fez acompanhamento pré-natal? () sim () não
Como foi o parto? () Normal () Cesárea
Teve alguma complicação durante o parto? () sim () não
Condições da criança quando nasceu:
Nasceu com quantos meses: Peso: Estatura:
A criança saiu do hospital com a mãe? () sim () não
A criança necessitou de medicamentos? () sim () não
Teve anoxia {faltou oxigênio) ao nascer? () sim () não
Tem história de Perda Auditiva na família? () sim () não
Já manifestou doenças infantis (Ex. sarampo, entre outras)? () sim () não Quais?
A criança actualmente faz uso de medicamentos? () sim () não Quais?
A criança tem dor de ouvido ou reclama que está entupido? () sim () não
Tem trocas de letras na fala? () sim () não Quais?
Faz uso de chupeta, dedo ou mamadeira? () sim () não
Se alimenta com todos os tipos de alimentos (líquido, pastoso e sólido)? () sim () não
A criança respira por: boca () nariz () ronca ()
Tem troca de letras na escrita? () sim () não Quais?
Fica rouca frequentemente? () sim () não
Alguma coisa chama sua atenção a respeito da fala, voz e/ou atenção e concentração de seu filho? O que?
Faz acompanhamento com profissionais da área da saúde? () sim () não Quais? Motivo?
Você o considera agitado ou desatento? () sim () não Como é? (descreve)

Fonte: Autor da pesquisa (2020)

APÊNDICE 18.2 – Propostas de Sequências de Exercícios Práticos para alunos com Transtornos da Linguagem / Fonológico

Sessões	Tipos de intervenção vs Foco	Práxis Sonorizadas	Práxis Orofaciais
1 ^a	Estimulação das práxis não verbais na base de repetição de lista de palavras + estimulação cognitiva [solicitação e imitação].	Recorrendo aos diferentes sons [ex.: som da vaca, ovelha]	Controle dos movimentos orofaciais [ex.: mostrando língua, ranger dos dentes, Sopros, sorriso, bocejando, respiração pelo nariz]
2 ^a			
3 ^a			
4 ^a			
5 ^a			
6 ^a			
7 ^a			

Sessões	Sequência dos movimentos	Solicitação	Imitação	Movimentos paralelos	Solicitação	Imitação
1 ^a	Boca (abrir e fechar)			Fechando olhos e abrir a boca		
2 ^a	Língua (exposição)			Abertura da boca		
3 ^a	Bochecha (encher e soprar)			Soprando com o nariz		
4 ^a	Dentes (<i>abrindo boca e fechar olhos</i>)			Fechando os dentes e mover as sobrancelhas		
5 ^a	Movimentos labiais			Fechando os olhos		
6 ^a	Movimento dos dentes			Ranger		
7 ^a	Movimento das bochechas			Sopro permanente		

Sessões	Sequência dos movimentos (descrição)	Imitação	Imitação retardada	Movimentos de Aproximação	Fala Espontânea
1 ^a					
2 ^a					
3 ^a					
4 ^a					
5 ^a					
6 ^a					
7 ^a					

Fonte: Autor da pesquisa (2020)

APÊNDICE 19 – Propostas de Boas Práticas para alunos com Transtornos do Espectro de Autismo

Estratégias Boas Práticas para Alunos com Transtornos do Espectro de Autismo ¹⁸⁸ - TEA		
Características gerais (<i>sinais de alerta em várias idades</i>)	Manifestações ou Crises (<i>o que acontece</i>)	Formas de intervir (<i>estratégias</i>) ¹⁸⁹
Isolamento do grupo social	- Brincar sozinha; - Dificuldades de partilhar brinquedos e suas experiências	- Encorajar a ficar perto do grupo; - Partilhar mesmos objectos; - Estimular a curiosidade
Desconforto ao receber o contacto físico	- Se afasta de quem lhe toca; - Recusa carinhos (beijos e abraços) - Irritabilidade	- Deixar que seja o protagonista; - Solicitar um gesto de carinho; - Ensinar aos outros a possibilidade de demonstrar carinho
Busca excessiva pelo contacto físico	- Necessidade permanente de querer abarcar os mais adultos	- Promover a combinação das actividades estabelecendo limites para o contacto
Limitação no contacto visual	- A criança evita olhar nos olhos dos interlocutores	- Estimular o contacto visual; - Mostrar objectos que interessam e aproximar ao seu rosto; - Conduzir a mão e objectos para próximo dos olhos e rosto.
Rigidez de comportamento e resistência a mudança de rotina	- Desorganização dos factos inesperados; - Promove a irritação e ansiedade infantil o que limite a progressão	- Procurar antecipar as mudanças; - Propor combinações de actividades; - Ordenar as actividades de forma organizada; - Oferecer opções de escolha das actividades.
Restrição de interesses	- Interesse por apenas uma actividade	- Introduzir novos estímulos e motiva-los a interagir com novas actividades e objectos com vista a ampliar o repertório de interesse
Comportamentos explosivos desproporcionais a idade	- Sensação confusão, frustração, choro, birras (resultante de colapso mental)	- Gerir os estágios emocionais da criança; - Comunicar com cautela sem lhe distrair; - Buscar identificar focos de comportamentos adversos.
Estereótipos e comportamentos	-Intencionalidade nos movimentos; - Atitudes de agressividade resultado do aumento de ansiedade ou desorganização sensorial (ex. Bater a cabeça, morder, puxar	- Procurar diminuir os estímulos do meio ambiente; - Dar função as partes do corpo que realizam estereotipia (bater palmas ao invés de balançar as

¹⁸⁸ Segundo GOMES e SILVEIRA (2016), o *autismo* é um transtorno grave que acomete a sequência e qualidade do desenvolvimento infantil, caracterizado por alterações significativas na comunicação e na interacção social e pela presença de interesses restritos e comportamentos repetitivos. Em Moçambique, o número de casos de autismo vem aumentando de forma expressiva. A realização de intervenção comportamental ainda esbarra na escassa produção científica nacional a respeito do tema e em poucos materiais teórico-práticos disponíveis para auxiliar a equipa multidisciplinar a estruturar de melhor forma esse tipo de intervenção. Para o caso do TEA, lembrar que a intervenção varia de acordo com o nível de funcionalidade.

¹⁸⁹ As estratégias de intervenção requerem do preparo dos especialistas e dependem do desenho de um Plano Individual de Tratamento (PIT) que consiste em projecto que resulta de situação e possibilidade de cada criança; o sucesso depende da inclusão da criança num Plano Psico-educacional para promover a aprendizagem, assim como na intervenção na base das principais modalidades terapêuticas, tais como: *a Orientação Familiar e Psico Educação; Mediador Escolar; Enriquecimento do Ambiente; medicação; TCC; Treinamento em Habilidades Sociais; Terapia ABA; Fonoaudiologia; Terapia Ocupacional; Método TEACCH, PECS, FLOORTIME; Grupos de Apoio* [conhecimento adquirido no curso On-Line de “Como Criar um Plano de Tratamento no Autismo” e “Autismo: quais são os sinais de Alerta”, promovido pelo CBI of MIAMI, 2020].

repetitivos	cabelos, etc)	mãos; - Promover brincadeiras funcionais
Agitação Motora	- Movimentos desordenados na sala e outros espaços da escola; - Irrequieto e tende a não respeitar as orientações.	- Manter em ambientes mais equilibrados possível para gestão da sua rotina previsível; - Orientar a agitação física para uma actividade mais estruturada; - Estabelecer pausas programadas conduzidas pela mediadora
Uso/manuseio inapropriado dos objectos	- Colocação de brinquedos na boca; - Girar e alinhar objectos; - Agrupar os objectos por cores.	- Ensinar coo manusear os objectos; - Estimular o divertimento com foco na actividade (interesse); - Recorrer aos auxílios visuais (fotos, gravuras, vídeos, etc); - Dar espaço para que as crianças observe a realização das actividades de outras crianças; - Impedir o manuseio atípico dos objectos; - Atrair a atenção na criança
Sensibilidade a barulhos	- Fácil irritação; - tapamento dos ouvidos com as mãos; - Isolamento do grupo em busca de tranquilidade; - Não cumpre com a orientação nas actividades.	- Tranquilizar a criança quando exposta a barulhos; - Solicitar menos barulho por parte de outras crianças (explicando o motivo); - Envolver outras crianças nas actividades escolares e sociais
Outras:		
<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de compressão verbal (não entende os significados nem orientação escolares); - Atraso de fala (vocabulário restrito; uso impróprio das palavras; limitações na expressão) - Dificuldades para simbolizar e compreender simples conteúdos. 		
Foco nas Habilidades Básicas (Currículo Inclusivo)¹⁹⁰	a) H. Atenção	d) H. De Linguagem Expressiva
	b) H. Imitação	e) H. Pré Académicas
	c) H. De Linguagem Receptiva	
Obs.: cada área é composta pelos 5 programas [de a) à e)] no total são 28; Gomes e Silveira (2016: 45)		
<ul style="list-style-type: none"> - Anamnese, avaliação clínica, intervenção e outros instrumentos de segmento; - Diagnóstico e intervenção assertiva; - Aconselhamento Psicopedagógico e uso de testes psicológicos, batérias e outros protocolos de avaliação; - Entrevista com os pais e ou cuidadores e Treinar professores/educadores e pais e ou cuidadores; - Conhecer o ambiente social da criança (rotinas); - Psicoterapias individuais e em grupo (ocupacionais); - Envolve-lo em dinâmicas da turma e nas salas e nas Oficinas de Suporte Educacional – OSE; - Desenhar PEI para sinalizações que promovam as dificuldades de aprendizagem; - Valorização do potencial que apresenta; - Transmitir sempre e sempre: afecto, carinho, segurança, conforto; - Encontros com os pais e cuidadores das crianças. 		
Natureza dos conteúdos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Deve ser o mesmo para todos os alunos (<i>atenção a questão da faixa etária e a natureza do espectro</i>); - Adaptados de acordo com as instruções do currículo prescrito. 	
Quem intervém	Equipa multidisciplinar: Médicos, Terapeutas Ocupacionais; Psicopedagogos escolares; Professores, Pais e cuidadores das crianças.	
Tempo de intervenção	[em aberto] Durante todo o processo de escolarização e de socialização	
Recomendações ou a quem	- Referencial a outros profissionais que complementam a intervenção terapêutica;	

¹⁹⁰ Vide na pág. seguinte o modelo da matriz do Currículo de Habilidades Básicas – CHB.

referencial	- Proactividade e sugestões de adaptação no desenho de novas estratégias.
<p style="text-align: center;">Recursos [Jr. et al, 2017: 158-175]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ABA: Análise de Comportamento Aplicada [campos positivos e negativos]; - ADOS: Escala de Observação para o diagnóstico e respectivos módulos; - PEP: Perfil Psico-educacional associado ao TEACCH [escala de desenvolvimento]; - CARS: Childhood Autism Rating Scale [<i>Pereira, Riesgo, Wagner, 2008</i>]; - M-CHAT: - Modified Checklist for Autism in Toddlers [<i>Robins, Fein, Green, 2001</i>]; - Protocolo de Registos¹⁹¹: ABC; Certo/Errado; de Ocorrências de Respostas (OR's); de Manutenção; de Objectivos e Metas.

Fonte: Autor da pesquisa (2020)

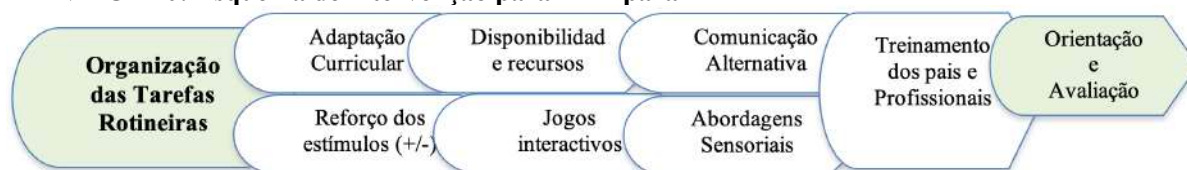
¹⁹¹ Gomes e Silveira (2016); Cunha e Capellini (2009).

APÊNDICE 19.1 - Currículo de Habilidades Básicas – TEA

Nome do aprendiz _____; Nome do Educador: _____

a. Habilidades de Atenção			
	Nível	Início	Término
- Sentar	[Ev]		
- Esperar	[Ea]		
- Contacto visual	[Ev]		
b. Habilidades de Imitação			
- Imitar movimentos motores grosso	[Ea]		
- Imitar acções com objectos	[Ev]		
- Imitar movimentos motores finos	[Ev]		
- Imitar movimentos fono-articulatórios	[Ev]		
Imitar movimentos grosso em pé	[Ea]		
- Imitar sequência dos movimentos	[Ev]		
c. Habilidades de Linguagem Receptiva			
- Seguir instruções de um passo	[Ev]		
- Seguir instruções de dois passos	[Ea]		
- Identificar parte do corpo	[Ea]		
- Identificar pessoas e familiares	[Ev]		
- Identificar objectos	[Ev]		
- Identificar figuras	[Ev]		
d. Habilidades de Linguagem Expressiva			
- Apontar em relação ao itens desejados	[Ev]		
- Produzir sons com função comunicativa	[Ev]		
- Imitar sons	[Ev]		
- Aumentar os pedidos vocais	[Ea]		
- Nomear ou indicar pessoas familiares	[Ea]		
- Nomear ou indicar objectos	[Ea]		
- Nomear ou indicar figuras	[Ea]		
e. Habilidades pré-académicas			
- Coordenação olho mão	[Ev]		
- Emparelhar objectos	[Ev]		
- Emparelhar figuras	[Ev]		
- Emparelhar objectos e figuras	[Ea]		
- Uso do lápis	[Ea]		
- Uso de tesouras e outros objectos	[Ea]		
<p>Na coluna dos níveis os programas de ensino com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrelas verdes [Ev] - indica as habilidades fáceis a serem ensinadas - Estrelas amarelas [Ea] - indica as habilidades de difícil dificuldades moderada - Estrelas vermelhas [Ev] - indica as habilidades de difícil dificuldades severas 			

Fonte: Gomes e Silveira (2016: 46).

APENDICE 20: Esquema de intervenção para AEE para TEA

Fonte: Autor da Pesquisa (2020).

APÊNDICE 21 – Ficha de comunicação de avaliação psicopedagógica para crianças com NAA**FICHA DE COMUNICAÇÃO DE AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**

Ordem nº ____/20__

KRATOS PEDRO CUMAIO, filho de Pedro Jorge Cumaio e de Albertina Orlando Langa, a frequentar na escola/centro _____, na ____^a Classe; localizado(a) _____, solicitamos a sua dispensa para um período de ____ dias por semana, para efectuar a avaliação técnica, psicopedagógica e seguimento terapêutico.

, de ____ de 20__

A Coordenação

APÊNDICE 22 – Ficha de avaliação no contexto escolar/creche para crianças com NAA.

Nome Completo:		Idade:	Escolarização:
Nome da Escola/Creche		Data: / /	Responsável da Turma:
Nome da Mãe:	Nome do Pai:	Contacto mãe: +258	
		Contacto pai: +258	
Endereço do Estabelecimento			
Profissionais da PsicoSAPi (nome completo e categoria)		Nome:	Categoria:
		Nome:	Categoria:
Objectivo(s) da Visita			

ÁREAS E CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO							
SOCIALIZAÇÃO		ESCALA DE CORES		SOCIALIZAÇÃO		ESCALA DE CORES	
Busca atenção				Aceita obedecer regras			
Busca interagir com colegas				Participa de momentos em grupo			
Busca interagir com os profissionais				Brinca de forma isolada			
Compreende expressões faciais				Brinca com os colegas			
Atende a comandos dos colegas				Aceita ajuda			
Atende a comandos dos profissionais				Solicita ajuda			
Compreende regras				Aceita contacto físico			
Se isola				Mantém conversas			
COMUNICAÇÃO		ESCALA DE CORES		APRENDIZAGEM		ESCALA DE CORES	
Faz contato visual				Qualidade da leitura (literacia)			
Utiliza gestos				Qualidade da escrita (numeracia)			
Utiliza a linguagem oral				Qualidade da motricidade fina			
				Qualidade da Memorização			
Utiliza comunicação visual (imagens)				CONSCIÊNCIA DO EU		ESCALA DE CORES	
Aponta para o que deseja				Se reconhece em espelho			
Conduz uma pessoa ao que deseja				Se reconhece em fotos			
Mostra/localiza o que lhe é solicitado				Identifica partes do seu corpo			
Compreende comandos				Habilidades Sociais para a Vida – HSV (ex. vestir, escovar, pentear, atar...)			
Expressa sentimentos ou dor							

Avaliação Geral:	A	B	C	D
------------------	---	---	---	---

Códigos de Cores Verificou (Coord. Técnico) _____ I Aprovou: _____

Verde	Positivo
Laranja/Amarelo	Normal
Vermelho	Negativo

APÊNDICE 23 – Ficha de avaliação no contexto escolar/creche para crianças com NAA**FICHA DE OBSERVAÇÃO INICIAL – FOI**

Alvo: Crianças / Adolescente

Data: ___ / ___ /20__.

Prontuário /.....

Finalidades da observação primária:

INFORMAÇÕES GERAIS

1. Identificação / Dados Pessoais			
Nome:			
Data de Nascimento: ___ / ___ /		Idade: _____	Sexo:
Naturalidade:		Nacionalidade:	
Endereço:	Bairro:	Telefone:	
Religião:	Cidade:	Q.:	Casa nº:
Nome dos pais/cuidadores			Telefone celular:
Grau de Instrução:			
Espaços de Observação			
PsicoSAPi	Consultório	Gin. Sensorial	Amb. Externo
Onde:			
Obs.:			
2. Motivo da Observação			
Queixa:			
Época do aparecimento do problema:			
Encaminhado pela área de:			
Antecedentes Pessoais: SIM ou Não			
Ordem de nascimento:			
Indicadores de avaliação da Equipe de IMD			
3. Sinais na comunicação visual (se responde os estímulos)			
4. Sinais de mobilidade (engatinhar, andar, correr, e uso dos membros)			
5. Sinais na comunicação verbal nas actividades (se responde os estímulos +/-)			
6. Sinais de colaboração nos comandos dos profissionais e o(a) acompanhante			
Obs.:			
3. Avaliação Geral		4. Necessidade de Encaminhamento? Se sim, onde?	
Obs.:		Obs.:	

 Nome do/a profissional
 Equipe de IMD _____ I _____ I

 Especialidade

_____ I _____ I

APÊNDICE 24 – Propostas de ‘Boas Práticas’ - alunos com *Deficit* de Atenção/Hiperatividade (TDAH)

Estratégias Boas Práticas para Alunos com Deficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) ¹⁹²		
Grupos de Sintoma (sinalizações)		
Desatenção	Hiperatividade Impulsiva	
<ul style="list-style-type: none"> - É comum não prestar atenção a detalhes na actividades; - Cometimentos de erros inadmissíveis nas actividades; - Parece não ouvir quando lhe dirige a palavra; - Apresenta dificuldades de seguir instruções; - Não termina ou não faz os deveres escolares; - Apresenta dificuldades de organizar as tarefas; - Frequentemente evita ou reluta em envolver-se em tarefas que exijam um esforço mental continuado; - Perde facilmente os objectos escolares (lápiz, cadernos) - Distrai-se facilmente por estímulos alheios à tarefa - Apresenta esquecimento em actividades diárias 	<ul style="list-style-type: none"> - Gosta de agitar as mãos ou os pés; se remexe na cadeira; - Gosta de abandonar o seu espaço de sentar na sala de aulas; - Gosta de escalar lugares perigosos; - Apresenta dificuldades de brincar (lazer); - Age como se estivesse sempre aflito; - Fala em demasiado; - Gosta de dar respostas precipitadas antes das perguntas terem sido finalizadas; - Tem dificuldades de esperar (chegar a sua vez); - Interrompe ou se mete em conversas alheias. 	
<p>COMO LIDAR COM OS SINTOMAS: Os sintomas de TDAH podem se manifestar no início da infância. No entanto, o diagnóstico pode ficar mais evidente a partir do momento que a criança vai para a escola, uma vez que a criança com TDAH pode apresentar dificuldade em prestar atenção na aula, responder as questões sem terminar de ler e não conseguir ficar parado.</p>		
<p>Obs.: A criança deve apresentar seis ou mais dos sinais/sintomas persistentes no mínimo por um período de 6 meses em grau que comprometa a adaptação e seja incompatível com o nível de desenvolvimento.</p>		
Características gerais		
<ul style="list-style-type: none"> - Incoordenação motora; - Imprevisibilidade de comportamento; - Dificuldades de distinguir direita de esquerda; - Dificuldades de orientar-se no espaço; - Dificuldades de elaborar síntese auditivas; - Não aprendo com os erros passados; - Frustra-se com facilidade; - Não reconhece o limite dos outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Agressividade; - Indisponibilidade para a aprendizagem; - Dificuldade para terminar uma actividade; - Irritação com tarefas recorrentes; - Dificuldades escolares; - Percepção sensorial diminuída; - Dificuldades de relaciona-se; - Má estruturação do esquema corporal 	
Causas:	Tipos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Pré disposição genética do indivíduo, associada aos factores ambientais; - Disfunção no sistema de neurotransmissão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Predominantemente desatento; - Predominantemente hiperativo/impulsivo - Combinado 	
Graus		
<p>Leve: poucos sintomas estão presentes além daqueles necessários para fazer o diagnóstico (resultam em pequenos prejuízos)</p>	<p>Moderado: sintomas ou prejuízo funcional entre “leve” e “grave” estão presentes.</p>	<p>Grave: Muitos sintomas além daqueles necessários para fazer o diagnóstico estão presentes (sintomas graves).</p>
Formas de Intervir:	Comorbidades:	
<ul style="list-style-type: none"> - Anamnese, avaliação clínica, intervenção, Devolutiva e outros instrumentos de segmento; - Diagnóstico e intervenção assertiva; - Aconselhamento Psicopedagógico; - Uso de testes psicológicos, bactérias e outros protocolos de avaliação; - Entrevista com os pais e ou cuidadores; - Treinar professores/educadores e pais e ou cuidadores; - Conhecer o ambiente social da criança (rotinas); - Psicoterapias individuais e em grupo (ocupacionais); - Envolve-lo em dinâmicas da turma e nas salas e nas Oficinas de Suporte 	<ul style="list-style-type: none"> - Transtorno Desafiador de Oposição – TDO; - Transtorno de Conduta; - Transtorno de Ansiedade; - Transtorno Bipolar - Transtorno Primário de Sono – TPS; - Transtorno de Aprendizagem; - Transtorno de Linguagem / Fonológico; - Depressão 	

¹⁹² Segundo Ferreira (2012: 5), o *Deficit* de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é uma condição que vem afectando um número significativo de crianças, adolescentes e adultos, e influenciando negativamente seu desenvolvimento global (...); é um transtorno de comportamento de base neurológica; actua especificamente no desenvolvimento de autocontrole, na capacidade de controlar os impulsos e de conseguir organizar-se em relação ao tempo. As propostas que proponho tem por objectivo de favorecer aprendizagem de grupo de alunos com TDAH e outras manifestações similares.

Educativa – OSE; - Desenhar PEI para sinalizações que promovam as dificuldades de aprendizagem; Valorização do potencial que apresenta; Partilha constante do afecto, carinho, segurança, conforto; Encontros com os pais e cuidadores das crianças.	
Natureza dos conteúdos curriculares	- Deve ser o mesmo para todos os alunos; - Adaptados de acordo com as instruções do currículo prescrito.
Quem intervém	Médicos, Terapeutas Ocupacionais; Psicopedagogos escolares; Professores, Pais e cuidadores das crianças; O diagnóstico deve ser feita por uma equipa multidisciplinar e que reúne profundo conhecimento do TDAH
Tempo de intervenção	[em aberto] Durante todo o processo de escolarização e de socialização com suporte Multidisciplinar, Apoio, Terapia e Medicamentos. LEMBRETE: Também é fundamental a intervenção de um psicoterapeuta e psicopedagogo. Este conjunto combinado é chamado de intervenção multimodal e serve para um adequado equilíbrio emocional do aluno, família e professores.
Recomendações ou a quem referenciar	- Referenciar a outros profissionais que complementam a intervenção terapêutica; - Proactividade e sugestões de adaptação no desenho de novas estratégias.
Métodos e tópicos comuns de avaliação ¹⁹³	Entrevista estruturada e semi-estruturada baseada de Manual de Diagnóstico de TM; Teste de Triagem de Habilidades, de Inteligência; Escalas Normalizadas de Avaliação de Comportamento – ENAC; Patamares de Diagnóstico do DSM (pais), etc.
Recursos [exames complementares]	EEG's; Electroencefalogramas; PET Scans; Ressonância magnética; Tomografia computadorizada. Obs: é importante esclarecer que não existe nenhum teste físico, neurológico ou psicológico que possa ser usado para firmar um diagnóstico assertivo.

OBS: No seguimento, apresentamos o esquema que elucida o fluxo de intervenção no atendimento as crianças com *Déficit* de Atenção/Hiperatividade com foco em contexto escolar numa perspectiva de Educação Inclusiva.



*O Esquema mostra o fluxo de intervenção no atendimento as crianças com *Déficit* de Atenção/Hiperatividade (TDAH) [Autoria: Reginaldo, 2020].

¹⁹³ Propostas de Russell A. Barkley e colaboradores (2008: 349).

APÊNDICE 25 – Propostas Reavaliação de Análise de Eficácia - RAE

Data da Avaliação: / /2025. Prontuário /.....

Nome Completo:		Idade:	Escolarização:
Nome da Mãe:	Nome do Pai:	Contacto mãe: +258	
		Contacto pai: +258	
Endereço de residencial:			

Reavaliação		
Nº	Indicadores	Pontuação
1	Relações pessoais	3
2	Imitação	2 ⁺
3	Resposta emocional	2 ⁺
4	Uso pessoal	2
5	Uso de objectos	2 [±] ↑
6	Resposta a mudança	3 ⁻ - -
7	Resposta visual	2
8	Resposta auditiva	3 ⁻ -
9	Resposta de uso de paladar, olfato e tacto	2 [±] ↓
10	Medo ou nervosismo	1 ⁺ + +
11	Comunicação verbal	4 ⁻
12	Comunicação não verbal	2
13	Nível de actividade	3 ⁻ - -
14	Nível de consistência da resposta intelectual	1
15	Impressões gerais	3
TOTAL		36 - Moderado

OBSERVAÇÃO:

Inibição:

Resposta Emocional:

Uso de Objectos:

Medo ou Nervosismo:

Análise de Eficácia do Progresso						
Nº	Objectivos	Alcançado	Não Alcançado	Estado Emergente*	Trabalhado	Não Trabalhado
1.	Informações pessoais					
2.	Imitação vocal					
3.	Adaptativo					
4.	Jogos de conclusão					
5.	Psicomotricidade					
6.	Contacto visual					
7.	Responder ao chamado					
8.	Musicoterapia					
9.	Linguagem compreensiva					
10.	Seguir instruções					
11.	Solicitações					
12.	Socialização					
13.	Categorias Semânticas					
14.	Sim/Não					

* Estado Emergente – objectivo em processo (não alcançado)

Justificativa		
	Alcançado	
	Não Alcançado	
	Estado	

	Emergente	
	Trabalhado	
	Não Trabalhado	
Conclusão		

PROPOSTA PLANO DE INTERVENÇÃO (próximos passos por etapas de prioridade)					
A.		E.		I.	
B.		F.		J.	
C.		G.		K.	
D.		H.		L.	

Monitoria da Intervenção					
	Mensal		Trimestral		Semestral

APÊNDICE 26 – Propostas de ‘Boas Práticas’ para alunos com Síndrome de Down

Estratégias Boas Práticas para Alunos com Síndrome de Down¹⁹⁴	
O porquê intervir?	Para que o(s) aluno(s) com Síndrome de <i>Down</i> possa desenvolver habilidades significativas para o processo de aprendizagem. LEMBRETE: <i>cada aluno com SD tem uma história particular e única, formada por sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural. Esse facto ocorre tanto no ambiente familiar quanto no escolar.</i>
Respostas da intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de compreender suas limitações e conviver com suas dificuldades; - Autonomia para tomada de decisão e outras iniciativas; - Possibilidades de lidar com a deficiência de forma ‘normal’ a semelhança de que não o tem [...]
Objectivo estratégico	- Compreender as configurações que permitem a integração normal no grupo assim como no seu processo de alfabetização para o desenvolvimento de aprendizagem e compreensão.
Natureza dos conteúdos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Deve ser o mesmo para todos os alunos; - Adaptados de acordo com as instruções do currículo prescrito; LEMBRETE: <i>(i) o ensino não deve ser teórico e sim deve ocorrer de forma agradável e que desperte interesse na criança. Toda criança apresenta um ritmo único no processo de evolução; (ii) o atendimento deve ocorrer de forma gradual, pois não conseguem absorver grande número de informações.</i>
Natureza das Actividades propostas [FOCO]	Objectivo: copiar; sublinhar ou circular a resposta correcta; completar os espaços em branco; articular correctamente os fonemas; identificar símbolos gráficos como letras, sílabas; organizar sequências da esquerda para a direita; organizar ideias em sequências lógicas. LEMBRETE: <ul style="list-style-type: none"> - Promoção da <i>Coordenação Motora Fina</i> que dá a capacidade de usar os pequenos músculos em movimentos delicados (escrever; desenhar, pintar; recortar; encaixar); - Promoção da <i>Estimulação Cognitiva</i> (atenção, memória, foco, raciocínio lógico, percepção, lógica matemática, concentração, controle motor, organização entre outras).
Formas de intervir (estratégias)	LEMBRETE: Intervenção Psicopedagógica como um meio eficaz no trabalho com alunos que têm síndrome de <i>Down</i> . Recorrendo a: <ul style="list-style-type: none"> - Anamnese; - Avaliação clínica; - Aplicação de testes e instrumentos de segmento; - Diagnóstico e intervenção assertiva; - Aconselhamento Psicopedagógico (<i>continuum</i>); - Entrevista com os pais e ou cuidadores; - Treinar professores/educadores e pais e ou cuidadores; - Devolutiva; - Conhecer o ambiente social da criança (rotinas); - Psicoterapias individuais e em grupo (ocupacionais); - Envolve-lo em dinâmicas da turma e nas salas e nas OSE; - Desenho de PEI para promoção das sinalizações das DA; - Valorização do potencial que apresenta; - Monitorar e avaliar sempre que julgar necessário; - Transmitir sempre: <i>afecto, carinho, segurança, conforto</i>; - Encontros com os pais e cuidadores das crianças e convidados/especialistas interessados (mesa de conversas); - O acompanhamento deve ocorrer de forma sistemática e organizada (seguindo passos previamente estabelecidos); - Estratégia de comunicação e o <i>feedback</i> [...].

¹⁹⁴ Para complementar a intervenção das Boas Práticas no AEE, propomos que se reforce com as propostas, contribuições e reflexões da Liana Soares (2008 e 2011), que nos elucida com um conjunto de estratégias numa perspectiva ‘*Visiomotora, de Alfabetização e Discalculia*’ para alunos com Síndrome de *Down*. A visão da autora remete-nos a intervir com eficácia (enquanto profissionais de educação) como forma de melhorar a prática em processo de aprendizagem na chamada reeducação e reabilitação; toma como base o potencial oculto do(a) aluno(a) diagnosticado(a) com a Síndrome de *Down*, os seus sentimentos, os interesses e as suas necessidades ‘individualizando-o(as)’. Apela simultaneamente para que as adaptações devem ser realizadas de acordo com cada caso, seleccionando o número de vezes ou tempo adequado para cada exercício; que as estratégias seja determinadas pelos profissionais de educação (...).

Quem intervém [equipa multidisciplinar]	- Pedagogos e Terapeutas Ocupacionais - Psicólogos escolares; - Professores; - Pais e cuidadores das crianças
Tempo de intervenção	[ilimitado] Durante todo o processo de escolarização de socialização
Recomendações ou a quem referencial	- Referencial a outros profissionais que complementam a intervenção terapêutica; - Técnicas e estratégias psicopedagógicas aplicadas em orientação e mobilidade - Proactividade e sugestões de adaptação no desenho de novas estratégias.
Recursos	- Protocolo de Acessibilidade; - Tecnologias Assistida; - O Bingo Material Dourado e Pense e Descubra (Jogo para avinhar e relacionar nome a imagens); - Manual Universal de desenvolvimento de aprendizagem e compreensão para alunos com Síndrome de <i>Down</i> .
Benefícios do uso dos materiais/recursos	- Desenvolvimento da <i>Inteligência</i> e da <i>Memória</i> - promove a capacidade de aprendizagem e dos estímulos adequados; - O <i>lúdico</i> tende a atrair muito a criança - permite o desenvolvimento global através da estimulação das diferentes áreas; facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para a qualidade da saúde mental, simplifica os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento; - A promoção de maneira significativa da estimulação cognitiva dos alunos com Síndrome de <i>Down</i> .

Fonte: Autor da pesquisa (2020).

APÊNDICE 27 - Orientação/Directrizes para Desenvolver uma Devolutiva Psicopedagógica

É um instrumento de suporte que tem por finalidade garantir uma melhor intervenção psicopedagógica com os alunos/clientes/utente na perspectiva de aprimorar a *proximidade, sobriedade, profissionalismo e afecto*. Assim como permite o *network/marketing* pessoal; A sua aplicabilidade não importa a ordem de intervenção, desde que a comunicação flua entre as equipas multidisciplinares. *Lembrar* que Devolutiva é encaminhada para os profissionais que atendem a demanda da inclusão escolar (Psicólogos, Psicopedagogos, Psiquiatras, Fisioterapeutas, Terapeuta Ocupacional, Neurologista, Fonoaudiólogo, etc). Diante disso destaco os dez (10) principais etapas/fases e respectivas orientações a terem em conta na intervenção.

D1 - Cuidado com a fala/comunicação com os Pais – a forma de nos expor determina a qualidade do atendimento, lembrando sempre do princípio de empatia - existe uma dor que também se manifesta em nós enquanto profissional [...].

D2 - Identificação do Paciente – nunca o julgar, seja quem for; garanta um excelente acolhimento e intervenção. A escuta activa deve-se se fazer fluir no processo. Atenção ao(s) acompanhante(s), pode(m) ser(em) peças chaves no processo [...].

D3 - Queixas Relevantes - explore os pontos fracos e potencialize os fortes. Tome do essencial e atenção as sinalizações [...].

D4 - Período de Avaliação – recomenda-se buscar opiniões de outros especialistas empatia na divulgação dos resultados; identificar potenciais grupos de suporte (pais, cuidadores, família; capacidade de monitorar os clientes/utentes (com ou sem sinalizações); habilidades e competências de negociação [...].

D5- Instrumentos Avaliativos – identificar e recorrer aos instrumentos necessários e adequados para a intervenção; capacidade de criativa; busca de soluções adequadas e alternativas; empatia na divulgação dos resultados [...].

D6- Aspectos Cognitivos – atenção as diferentes manifestações comportamentais e emocionais; tomar nota das sinalizações incomuns.

D7- Aspectos Pedagógicos – atenção as sinalizações voltadas as dificuldades de aprendizagem; capacidade de explorar e partilhar com outros intervenientes do processo; criatividade; inovação e soluções proactivas [...].

D8- Aspectos Afectivos/Sociais - atenção as sinalizações anormais aos padrões sociais [...].

D9- Síntese Diagnóstica – recorrendo as técnicas apropriadas; anotar o essencial e intervir (se necessário com outros actores); resumir as conclusões a que se chegou na busca de respostas às perguntas que motivaram o diagnóstico [...].

D10- Encaminhamento – em caso de necessidade.

APÊNDICE 28 – Plano Terapêutico de Intervenção Diária

MEU PLANO
DE ACÇÃO

Cód .da(s) criança(s) _____ I _____ I _____ I _____ I _____ I _____ I _____ I _____ I _____ I _____

Data: ____ / ____ /20____ SEMANA DE: _____ À _____ DE _____ Profissional: _____

OBJECTIVO TERAPÊUTICO | **COMEÇO:** | **TÉRMINO:**

OBJ. 1	
OBJ. 2	
OBJ. 3	

ETAPAS DE ACÇÃO	POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS

ÁREA QUE PRECISA DE REFORÇO (PRIORIDADE)	COMO?

PRÓXIMOS PASSOS (MATRIZ DE PRIORIDADES)	QUEM ENVOLVER?

Nota: EVENTOS QUE OCORRERAM

Nota: COMENTÁRIOS GERAIS (metas do dia)

◆ SIM	◆ REGULAR	◆ NÃO
-------	-----------	-------

Coordenador(a) da Equipa: _____ Data: ____ / ____ /20____.

APÊNDICE 29 – Plano Terapêutico de Intervenção Diária

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

Data da Avaliação: 03/Abril/2026
00 /20

Prontuário:

Nome Completo:		Idade:	Escolarização:
Nome da Mãe:	Nome do Pai:	Contacto mãe: +258	
		Contacto pai: +258	
Endereço residencial:			
HISTÓRICO CLÍNICO [reavaliação]			
Procedimento e Roteiro:			
Técnicas			
1.			
2.			
Comportamento e Funções Executivas (CFE)			
1.			
2.			
Funções Executivas e Cognição			
1.			
2.			
Perfil alimentar			
pontos positivos:			
pontos desafiadores:			
Interação Social:			
Desenvolvimento Motor:			
Motricidade fina:			
Motricidade grossa:			
Desenvolvimento da Comunicação e Linguagem (DCL)			
Motricidade orofacial:			
Articulação:			
Aspectos Afectivo:			
Reactividade a Estímulos:			
Conhecimentos Académicos e Preferências:			
Outros aspectos:			
Perfil Ocupacional	História da Família		
	História do Desenvolvimento Psicomotor		
	História do Desempenho Ocupacional		
	Prioridade da Família:		
	Prioridade T.O.		

--	--

Outros aspectos:**Conclusão****Pontos fortes:**

Diagnóstico de Seguimento: Transtorno de Espectro Autista – TEA Leve – NS1

Plano de Intervenção Personalizado (Foco):

Próximos Passos	
Recomendações Pontuais	

Anexo:

Expectativa da família (mãe):

Expectativa da família (pai):

EQUIPA DE PROFISSIONAIS:

Coordenação Técnica: _____

Psicólogo(a) _____

Outros Especialistas _____ (indicar a área) _____

ANEXO 1 - Credencial CREI de Nampula.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
GOVERNO DA PROVÍNCIA DE NAMPULA
DIRECÇÃO PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
HUMANO
DEPARTAMENTO DE DIRECÇÃO PEDAGÓGICA E GARANTIA DA
QUALIDADE

Repartição de Educação Especial

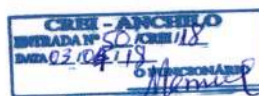
Para responder ao despacho do dia 18/08/2017, do documento que deu entrada na nossa secretaria no dia 16/08/2017 com o título: **Solicitação de Aplicação de Instrumentos para Pesquisa Exploratória**, temos um parecer favorável desde que obedeça as normas didacticamente aceitáveis.

Contudo, a melhor decisão esta reservada para quem é de direito

Nampula, 28 de Agosto de 2017

O Chefe da Repartição

Armando Uisque Inchire/

ANEXO 2 - Credencial – CREI de Tete.



A DIRECCÃO PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

- Departamento de Educação Especial -

- Tete -

Nampula, aos 16 de Outubro de 2017

ASSUNTO: Solicitação de Aplicação de Instrumentos de Pesquisa Exploratória

José Salinas Reginaldo, é actualmente quadro na Universidade Pedagógica - Delegação de Nampula na Carreira de Assistente Universitário e Doutorando em Educação /Currículo - 2ª edição, pela UP-Moçambique. Pretende para o nível de Doutoramento desenvolver a pesquisa que se enquadra nos estudos sobre a Educação/Currículo no contexto da inclusão e da Diversidade em Moçambique. Portanto, o campo de estudo para a recolha/colecta de dados são os CREI's existentes no país, daí a necessidade de se efectuar algumas observações e recolha de dados sobre as práticas educativas dos intervenientes do processo. Contudo, vimos pela presente solicitar a V.Excía a autorização para efectuar a observação das práticas educativas e a aplicação de instrumentos de pesquisa.

Diante da Vossa aceitação comprometo a respeitar todos os procedimentos éticos e garantir a permanente articulação no processo em busca do alcance de melhores resultados. Ademais, o CREI terá acesso aos resultados da pesquisa.

Proposta de aplicação:

1ª fase (exploratório) – início de Novembro de 2017 e

2ª fase (exploratório) – a partir de Fevereiro de 2018.

Sem mais de momento, subscrevo-me com a mais elevada estima e consideração, na esperança da Vossa especial atenção e colaboração.

O Docente

José Salinas Reginaldo

José S. Reginaldo

ANEXO 3 - Credencial Gaza.



Delegação de Nampula

Direcção de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (DPPE)

Campus Universitário de Napipine caixa Postal: 544 Telefax: 26215738 Telefone: 26911055 email: dppcupn@gmail.com

Credencial

À/ AO

Gaza

N/ Ref^a n.º ~~450~~ UPN/2018Assunto: **Pedido de Autorização**

Para os devidos efeitos está devidamente credenciado o doutorando **José Salinas Reginaldo**, docente e quadro desta instituição de ensino superior e estudante na Universidade Pedagógica, no curso de Educação/ Currículo a apresentar-se nessa instituição e pedimos à V. Excia a autorização para efectuar a recolha de dados.

A presente credencial é limitada apenas para a pesquisa em referência e é da inteira responsabilidade do titular credenciado apresentar-se devidamente identificado com o BI, sendo valida até 30 de Julho de 2018.

Nampula, aos 26 de Abril de 2018

A Chefe do Departamento de Formação na PEE



M.A. Elsa Marisa E. S. Changa Macia

(Assistente Universitária)

