

Camilo Ussene  
Lúcia Suzete Simbine

(Organizadores)

## **Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão**



Maputo, 2015

## **Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão**

Textos do Seminário Organizado pelo Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) em parceria com a Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia (FACEP), Faculdade de Educação Física e Desporto e Delegação de Montepuez da Universidade Pedagógica, em Montepuez, 2014.

**Reitor da Universidade Pedagógica:** Prof. Doutor Rogério Uthui

**Pró-Reitor para a Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão:** Prof. Doutor José Castiano

### **Comissão Organizadora**

Eduardo Machava (Coordenador)

Stela Duarte

Germano Tiroso

Daniel Ernesto Canxixe

Luciano Mário Jacinto

Quirino Cornélio Mpiuka

Tima Fátima Dinis

### **Comissão Científica**

Lúcia Suzete Simbine (Coordenadora)

Juvêncio Nota

Lucas Mangrasse

Ali Cossing

**Ficha Técnica:**

*Titulo:* **Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão**

*Organizadores:* Camilo Ussene e Lúcia Suzete Simbine

*Capa:* Dia da Criança - Curso de Educação de Infância - FACEP

*Editora:* EDUCAR-UP

*Número de registo:* 8529/RLINLD/2015

*Ano:* 2015

Maputo, Setembro de 2015

## Índice

0.	Nota introdutória	5
1.	Alunos com Síndrome de Down em turmas inclusivas. Contribuições para repensar a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Moçambique <i>JofredinoFaife</i>	8
2.	A escolarização de alunos com Necessidades Educativas Especiais associadas ao Atraso Mental <i>Alcido L. Dengo</i>	20
3.	As peculiaridades do comportamento de crianças e adolescentes com distúrbios funcionais como factor determinante no processo de sua integração social <i>José Matemulane</i>	32
4.	Dificuldades de Aprendizagem <i>Fernando Lourenço Fernandes Pinto e Leonete Guilhermina Ferrão Fernandes</i>	45
5.	A Prática de Inclusão nas Aulas de Educação Física <i>Eduardo Jaime Machava</i>	52
6.	Intervenção Psicopedagógica: Contribuições para o Desenvolvimento da Criança do Ensino Básico (1º e 2º Graus) – Estudo de Caso <i>Daniel Ernesto Canxixe e Lúcia Suzete Simbine</i>	66
7.	O Papel da Família no contexto da Educação Inclusiva <i>Ana Paula Moiane de Sousa</i>	77
8.	Concepção de Professores sobre Educação Inclusiva e sua influência no atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais por Deficiência da EPC de Matola Gare (1998-2009) <i>Jane André Mangumbule</i>	91
9.	Educação Inclusiva: Uma Reflexão sobre a Formação do Formador do Ensino Básico para Necessidades Educativas Especiais <i>Albino Guirrengane Nhaposse</i>	102

## 0. Nota Introdutória

Este livro, composto por nove artigos, elaborados pelos docentes da disciplina de Necessidades Educativas Especiais (NEE) de nove das onze Delegações da Universidade Pedagógica (UP), é resultado das actividades desenvolvidas pelo Núcleo de Necessidades Educativas Especiais (NEE) do Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE), uma das Unidades da UP. Trata-se de uma colectânea de artigos apresentados no 1º Seminário Nacional de Necessidades Educativas Especiais, realizado em Montepuez província de Cabo Delgado, Norte de Moçambique. O Seminário, cujo lema foi *ACESSO, IGUALDADE E INCLUSÃO* foi organizado pelo CEPE em parceria com a Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia (FACEP), Faculdade de Educação Física e Desporto (FEFD) e a Delegação da UP Montepuez, visando fortalecer o Ensino, a Pesquisa e a Extensão na área de NEE na UP.

A introdução da disciplina de NEE, para quase todos os cursos da UP, é vista como um testemunho de uma nova abordagem, na maneira de ver, entender e interpretar, ao mesmo tempo que se assumem os princípios de uma *Educação Inclusiva para Todos* na perspectiva de um atendimento pedagógico equilibrado na sala de aulas, tendo em conta a diversidade nas diferentes vertentes. A política de *Educação para Todos* prevê que todas as crianças tenham acesso à educação, independentemente da sua origem, prevê também que o Ensino Básico seja de carácter obrigatório e gratuito. Neste contexto, a preparação de todos os estudantes, em matérias de NEE, contribuirá para que os professores e outros quadros graduados pela UP, a partir do currículo de 2010, estejam à altura de responder o preconizado pela Unesco, que indica que se “*atenda a todas as crianças matriculadas em qualquer sistema de ensino, independentemente das diferenças que possam apresentar em relação à maioria*” (UNESCO, 1994).

Importa reconhecer que, apesar de muitos esforços (e.g., legislação publicada, boa vontade de quem dirige as políticas nesta área, alterações nos programas de formação de professores) a educação inclusiva em Moçambique representa um ideal a alcançar. Isso significa que há muito ainda por se fazer para transformar a escola num espaço de inclusão em que todos aprendam de acordo com as suas particularidades individuais.

O livro testemunha a grande preocupação dos docentes de NEE da UP em relação à educação inclusiva, trazendo resultados e propostas para a transformação das práticas actuais para uma prática mais inclusiva.

Esperamos que esta colectânea de artigos possa contribuir para a melhoria do desempenho de todos os professores, que se empenham no bem-estar dos alunos com NEE, isto é, aqueles que assumem o desafio de proporcionar um ambiente de aprendizagem saudável para os menos favorecidos devido às suas características individuais diferentes das da maioria. É um livro que poderá servir de material de consulta para a comunidades universitária e ainda um contributo para a continuidade da reflexão sobre a temática central que o orientou.

Por último, chamamos atenção ao leitor que os conteúdos dos textos e o respectivo estilo de escrita são da inteira responsabilidade dos autores.

Os organizadores

Camilo Ussene

Lúcia Suzete Simbine



# 1. Alunos com Síndrome de Down em Turmas Inclusivas. Contribuições para Repensar a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Moçambique

*Jofredino Faife<sup>1</sup>*

## Resumo

Largamente conhecida como Síndrome de Down (SD), a Trissomia 21 resulta de uma divisão cromossómica inusual caracterizada pela triplicação – e não duplicação – do 21º par de cromossomas. Em geral, esta alteração genética tem por consequência problemas gerais de desenvolvimento associados à deficiência mental. Estas características resultam num quadro geral que conduz a problemas de adaptação ao mundo escolar, colocando os portadores desta síndrome na categoria de estudantes que demandam uma atenção educativa especial. Neste artigo, com recurso à pesquisa bibliográfica, apresentam-se, de forma reflexiva, a etiologia, manifestações psicossomáticas e a influência geral da SD no ambiente escolar, particularmente em turmas inclusivas. Como objectivo geral, propomo-nos repensar o princípio da inclusão de alunos com NEE nas classes regulares em Moçambique, partindo do exemplo da SD. Apesar de geralmente os portadores da SD serem tomados como uma massa de estudantes indistintos nas necessidades e potencialidades, abraçamos uma lente pedagógica que permite-nos ler a SD como uma dificuldade evolutiva que gera mau funcionamento educativo e de aprendizagem em níveis que se expressam segundo a unicidade de cada educando. Esta premissa lança luzes sobre algumas das questões mais prementes no debate sobre o estatuto dos alunos com NEE na escola moçambicana.

**Palavras-chave:** Necessidades Educativas Especiais (NEE); Síndrome de Down (SD); Dificuldade Evolutiva (DE); Funcionamento Educativo e de Aprendizagem (FEA).

## Introdução

O presente artigo discute a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola moçambicana, partindo do exemplo da Síndrome de Down (SD). A escolha de uma NEE em particular justifica-se pela necessidade de ancorar a pesquisa num contexto relativamente concreto. Assim, embora o objecto formal da nossa análise (inclusão) apresente-se relativamente amplo, o uso da SD como ponto de partida permite tornar a discussão mais delimitada. Do ponto de vista cronológico, o estudo tomará em consideração os passos que o país marcou rumo à inclusão, ao longo da última década e meia, desde a introdução das escolas inclusivas em 1998.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Pedagógicas pela Università degli Studi di Bergamo (UniBg - Itália), Doutorando em Educação e Interculturalidade pela Uab (Portugal), docente e pesquisador nas áreas de Educação Especial e Pedagogia Social, na Universidade Pedagógica/Sagrada Família - Maxixe (UP Maxixe).



O objectivo geral do estudo é analisar o processo da inclusão de alunos com NEE nas classes regulares em Moçambique, partindo do exemplo da SD. Do ponto de vista metodológico, baseia-se na pesquisa bibliográfica repartida em dois eixos de análise: Síndrome de Down e inclusão escolar. A expressão necessidades educativas especiais surge assim como ponte entre estes dois polos.

A bifurcação do nosso interesse de estudo ditou um percurso de pesquisa passível de ser dividido em duas partes: a primeira parte é dedicada à SD enquanto a segunda é inteiramente dedicada à inclusão.

Na primeira parte apresenta-se a evolução das concepções sobre a SD, dos preconceitos que marcaram os estudos iniciais sobre a síndrome até à descoberta de que se tratava de uma trissomia. Em seguida faz-se uma breve caracterização das manifestações mais recorrentes da síndrome. Por fim, são analisadas as consequências que a SD pode ter no mundo escolar, introduzindo desta feita o conceito de NEE.

A segunda parte inicia com um questionamento sobre a lição que o caso da SD pode ensinar-nos sobre a inclusão escolar de alunos com NEE na escola moçambicana. Nesta secção discute-se o conceito de inclusão e algumas das características essenciais de uma escola inclusiva, chamando a atenção para alguns dos desafios mais prementes que Moçambique terá de enfrentar para tornar as suas escolas inclusivas no verdadeiro sentido da palavra. Na derradeira secção, apresenta-se a proposta de um modelo de apoio á inclusão inspirado numa abordagem em rede.

### **Evolução das concepções sobre a SD: do idiotismo à trissomia**

A SD ou Trissomia 21 é uma malformação congénita que tem por consequência um atraso generalizado no desenvolvimento das funções motoras e mentais. O nome SD é uma homenagem a John Langdon Down, médico inglês pioneiro no estudo desta problemática na década de 1860<sup>2</sup>. Inicialmente, a síndrome foi denominada mongolismo, em alusão ao paralelismo existente entre os olhos amendoados dos portadores da síndrome e os do povo mongol. A princípio, Down

---

<sup>2</sup> O texto no qual Down apresenta as suas conclusões sobre a “nova síndrome” data de 1866. Entretanto, Silva e Dessen (2002) fazem um interessante trabalho de reconstrução histórica das origens dos estudos sobre a SD. Em seu artigo, lembram que os pintores Andrea Mantegna (1431-1506) e Jacobs Jordaens (1539-1678) já representavam em seus quadros crianças com SD. Esquirol fazia referência à síndrome num dicionário datado de 1838. Em 1844, Chambers denominava a SD por “idiotia do tipo mongolóide”. Entre 1846 e 1866 Edouard Seguin referia-se à síndrome como um subtipo de cretinismo classificado como “cretinismo furfuráceo”.

descreveu os indivíduos que padeciam desta síndrome como amistosos e amáveis, embora improdutivos e inaptos ao convívio social.

Uma breve análise da terminologia adoptada nos primeiros estudos sobre a SD demonstra que no século XIX, a SD encontrava-se envolta em concepções erróneas e preconceituosas. A título de exemplo, Down e Chambers associavam-na ao povo mongol. O último chamava-a idiotismo. E Seguin denominava-a cretinismo. Até à década de 70 do século passado, muitas outras terminologias depreciativas foram adoptadas, entre elas, imbecilidade mongolóide, acromicria congênita, criança mal-acabada e criança inacabada. Todos estes termos têm em comum uma forte carga negativa a respeito das pessoas padecendo desta síndrome.

Algumas destas concepções podem derivar da forte associação existente entre a SD e a debilidade mental. Esta é uma ideia bastante corroborada por pesquisas recentes. De facto, muitos estudos parecem sugerir que a SD é a causa genética mais frequente para o atraso mental (REEVES *et al*, 1995; MOREIRA *et al*, 2000; MANCINI *et al*, 2003).

CARR (1994) citado por SILVA e DESSEN (2000:168) nota que há mais de um século se reconhece uma correlação entre a SD e a doença de Alzheimer e acrescenta que *«os sinais neuropatológicos dessa doença têm sido encontrados nos cérebros de todas as pessoas com SD acima de 40 anos e, até mesmo naquelas com 35, 30 ou 20 anos de idade»*.

A descoberta de que o “mongolismo” fosse na verdade uma trissomia (triplicação cromossómica) veio à luz somente em 1959, por obra do cientista francês Jerome Lejuene. Lejuene descobriu (quase concomitantemente com a pesquisadora Patricia A. Jacobs e seus colaboradores) que no lugar de 46 cromossomas distribuídos em 23 pares, as células dos indivíduos que padecem de SD tinham 47 cromossomas, em resultado da presença de três cromossomas no 21 par<sup>3</sup>. Ainda assim, ignora-se a causa desta malformação, embora se saiba que possa acontecer em três formas: simples ou livre, translocação e mosaico (ou mosaicismo)<sup>4</sup>. Embora se ignore a causa exacta desta síndrome, um dos fatores endógenos a que mais frequentemente associa-se é a idade da mãe. Estudos indicam que mulheres que têm filhos para

---

<sup>3</sup> Resulta daí o nome Trissomia (três cromossomas) 21 (no 21º par).

<sup>4</sup> Na trissomia simples ou livre, correspondente a 95% dos casos, todas as células apresentam 47 cromossomas, em decorrência de um erro de separação dos cromossomas, nos gametas paternos ou maternos; a translocação representa 4% dos casos de SD e ocorre quando um cromossoma do par 21 está ligado a um cromossoma de outro par; no mosaicismo (1% dos casos), o erro ocorre a partir da segunda divisão celular, levando a que os indivíduos possuam células normais (46 cromossomas) e trissómicas (três cromossomas no 21 par, totalizando 47 por célula) (cf. Bissoto, 2005).

além dos 35 anos têm maiores probabilidades de que estes tenham a síndrome, se comparados com os filhos tidos antes deste limite.

### **Caracterização**

Estudos sobre a SD têm sido prolixos na descrição das características dos seus portadores, particularmente nos aspetos físicos. Para além de traços peculiares da face (braquicefalia, fissuras palpebrais, base nasal achatada, etc.), SILVA e DESSEN (2002) destacam o pescoço curto; a língua protusa e hipotónica; clinodactilia do 5º dedo das mãos e uma distância aumentada entre o 1º e o 2º dedo dos pés. E acrescentam que em geral, as crianças com SD apresentam hipotonia muscular e são muito sonolentas, mostrando dificuldades para a sucção e deglutição associadas a um comprometimento da fala (deve ressaltar-se que a maioria dos indivíduos faz uso funcional da linguagem e compreende as regras utilizadas nas conversações).

MANCINI *et al* (2000:410) fazem notar que as crianças com SD apresentam atraso nas aquisições de marcos motores básicos da primeira infância se comparadas com as crianças que apresentam um desenvolvimento considerado normal. Na idade escolar, estas crianças apresentam *deficits* cognitivos. Entretanto, acrescentam, «*a magnitude das diferenças do desempenho motor e cognitivo de crianças com SD em relação a crianças com desenvolvimento normal, pode não permanecer constante ao longo do desenvolvimento, caracterizando-se então, como uma hipótese a ser investigada*».

Acrescente-se também que embora a literatura especializada aponte uma grande correlação entre SD e atraso mental, o que pode traduzir-se num QI abaixo da média da idade, o grau de comprometimento mental poderá variar de indivíduo para indivíduo.

Além do atraso no desenvolvimento, outros problemas de saúde podem acometer o portador da SD: cardiopatia congênita (40%); hipotonia (100%); problemas de audição (50 a 70%) e visão (15 a 50%); alterações na coluna cervical (1 a 10%); distúrbios da tiroide (15%); problemas neurológicos (5 a 10%); obesidade e envelhecimento precoce, para além de que 70 a 80% dos casos são eliminados prematuramente (MOREIRA *et al*, 2000:97).

### **A SD e o mundo escolar**

Ao comprometer o desenvolvimento cognitivo e motor do indivíduo, a SD levanta uma série de problemáticas na adaptação entre o indivíduo e o meio. Qualquer desenvolvimento que

se considere subnormal afecta a autonomia pessoal e social do indivíduo. Esta afirmação revela-se válida também para os casos de SD. Assim, do ponto de vista académico, a caracterização que fizemos desta síndrome coloca os seus portadores numa categoria peculiar: a dos alunos com NEE.

Diz-se que um aluno apresenta NEE quando «o seu funcionamento na aprendizagem e no desenvolvimento encontra alguma dificuldade e, por consequência lhe vem dedicada uma educação especial, mais eficaz e específica, por via da integração e da inclusão» (IANES, 2005:11). Concordando com CORREIA (2008:43), as NEE representam um “conjunto de factores de risco, de ordem intelectual, emocional e física, que podem afectar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne a aprendizagem, académica e sócio emocional”.

O caso de crianças com SD representa um exemplo claro de NEE. Ora vejamos: a) o atraso geral no desenvolvimento que acomete as crianças com esta síndrome resulta numa dificuldade no funcionamento educativo (na aprendizagem) cuja superação exige uma atenção redobrada (especial) sobre a criança; b) ao associar-se à debilidade mental, a SD é um factor de risco, de ordem intelectual, na aprendizagem; c) O atraso no desenvolvimento motor e as malformações que geralmente acompanham a SD representam um factor de risco na aprendizagem, de ordem física; d) as dificuldades de linguagem e o facto de a escola regular avaliar exactamente os pontos nos quais a criança com SD encontra-se em desvantagem colocam-se como factores de risco de ordem emocional.<sup>5</sup>

Por tudo quanto se disse, fica claro que a SD configura um caso de NEE. O que é que significa esta afirmação? Antes de mais, significa que independentemente do grau de comprometimento que a actividade escolar de uma criança com SD possa apresentar, esta precisará sempre de um tratamento/accompanhamento escolar especial, mais condizente com as suas necessidades e potencialidades. Este acompanhamento justifica-se porque, conforme se disse, a criança com NEE apresenta uma dificuldade no funcionamento educativo e de aprendizagem<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Consideremos que dificuldades de linguagem geram dificuldades de interação social. Ademais, os baixos resultados escolares podem dar origem a episódios de estigmatização social. Por sua vez, o estigma social é considerado pela Unesco como um dos vários critérios para a definição da ocorrência de NEE.

<sup>6</sup> O funcionamento educativo e de aprendizagem pode ser definido como um encontro entre a biologia, experiências ambientais e relações, actividade e iniciativas do sujeito. Em outros termos, é a resultante global das reciprocas influências entre a dotação biológica e o ambiente no qual a criança cresce (onde a par de factores externos como

Se a argumentação seguida até então pode considerar-se consensual porquanto a literatura especializada considera a SD como um caso de NEE, o atendimento a dispensar às crianças com SD no ambiente escolar não é de todo consensual. Em extrema síntese, podemos identificar 3 práticas de atendimento a alunos com NEE: a institucionalização (ou mais correctamente ensino especial, dada a configuração que esta prática assumiu nos últimos decénios), a integração e a inclusão. Dedicaremos as discussões finais à inclusão, por ser a opção preferencial no contexto moçambicano ao longo da última década e meia.

### **O que a SD pode ensinar-nos sobre a inclusão escolar de alunos com NEE em Moçambique?**

No último quartel do século XX assistiu-se a uma mudança profunda da concepção que se tinha sobre o lugar a ser ocupado por um aluno com NEE na escola. Depois de práticas segregacionistas, passou-se gradualmente à integração e mais recentemente à inclusão de alunos com NEE em escolas regulares. O último passo foi particularmente acelerado pela realização, em 1994, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, havida em Salamanca – Espanha. Um dos motes da conferência foi o princípio da educação inclusiva, expresso na necessidade de todos alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (UNESCO, 1994).

O que se entende por inclusão? A inclusão pode ser definida como uma filosofia, e mais precisamente, como uma filosofia de educação que promove a educação de todos os alunos dentro da escola regular (FLORIAN, 2003). Dito diversamente, a inclusão é a inserção física, social e académica na classe regular do aluno com NEE durante uma grande parte do dia escolar<sup>7</sup>. Ou ainda, entende-se por inclusão a inserção do aluno na classe regular, onde sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades (CORREIA, 2008).

Moçambique adoptou em 1998 a política de educação inclusiva, tendo iniciado um projecto-piloto em cinco províncias. Actualmente, e desde os esforços do Plano Estratégico da

---

as relações, a cultura, os espaços físicos, etc. encontra factores contextuais pessoais, como são os casos da autoestima, identidade, motivação, etc.). Quando os vários factores interagem positivamente, a criança crescerá sã e funcionará bem do ponto de vista educativo e de aprendizagem. Em alternativa, temos um funcionamento dificultado, isto é, um caso de NEE (cfr. IANES, 2005:35).

<sup>7</sup> Admitindo-se assim a hipótese de circunstâncias que obriguem o aluno com NEE a receber, temporariamente, apoio fora da classe regular.

Educação para o quinquénio 1999 - 2003, esta experiência estendeu-se para todo o país. A SD é um exemplo de estudo particularmente iluminante para a avaliação de políticas e práticas da educação inclusiva. De facto, se por um lado a inclusão diz respeito a três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócio emocional e pessoal, a SD acarreta dificuldades gerais de desenvolvimento. Assim, uma prática inclusiva será tanto mais eficaz quando capaz de levar o aluno com SD a desenvolver satisfatoriamente as 3 áreas de desenvolvimento que a inclusão tem por alvo.

Levar um aluno com SD a desenvolver-se convenientemente do ponto de vista académico, sócio emocional e pessoal é uma tarefa que exige a coordenação de esforços a vários níveis. É então prudente afirmar que ao abraçar a proposta de educação inclusiva, Moçambique chamou para si uma série de desafios. Entre eles, podemos indicar o campo das infraestruturas e/ou materiais especiais, (a inexistência de um) quadro normativo, formação dos professores (e não só), o repensamento da concepção curricular para alunos com NEE, o desenvolvimento da educação especial em paralelo com o fomento de práticas de educação inclusiva.

O conjunto destes desafios levanta questões de índole prática e até de justiça social. A título de exemplo, o que é lícito esperar de um aluno com um desenvolvimento subnormal – como é o caso do aluno com SD que por definição apresenta problemas gerais de desenvolvimento – colocado em situações de ensino-aprendizagem pensadas para um aluno com desenvolvimento normal? Esta é uma questão primária para pensarmos em termos de educação inclusiva. Paradoxalmente, tanto a nível legislativo quanto a nível prático, parece que furtamo-nos a responder convenientemente.

Do ponto de vista normativo, por exemplo, encontramos incongruências marcantes. A lei-quadro do Sistema Nacional de Educação reza, no número 1 do art.º 25, que a educação de crianças com NEE realiza-se em princípio, através de classes especiais nas escolas regulares. Entretanto, desde 1998 a opção preferencial do nosso sistema educativo é a educação inclusiva<sup>8</sup>.

A adopção de práticas de educação inclusiva para a qual caminhamos pode revelar-se um passo em falso se não for alicerçada sobre um forte dispositivo normativo. Quer parecer-nos que a adesão a protocolos internacionais sobre a educação de pessoas com NEE deve fazer-se

---

<sup>8</sup> Trata-se de um grande paradoxo na medida em que na lei-mãe do SNE a palavra “inclusão” não aparece uma vez sequer. Entretanto, esta lei convive com uma política de educação inclusiva. Ademais, a nossa experiência indica que mesmo quando os alunos iniciam a escolarização numa classe especial, geralmente, no final do ensino primário ou nos primeiros anos do ensino secundário, são integrados em turmas regulares que se querem inclusivas.

acompanhar pela sua adaptação a nível interno. De facto, os protocolos internacionais indicam os princípios, ao país cabe estudar a possibilidade de implementação destes princípios no contexto nacional.

Uma verdadeira inclusão deverá ser acompanhada por um dispositivo normativo que tutele os direitos dos alunos com NEE nas turmas regulares e que acautele eventuais danos que possam ser causados pela presença destes naquelas.

Este “paradoxo normativo” poderá explicar a relativa “fraca atenção no pensamento do currículo”. Eis mais um paradoxo: caminhamos para uma escola inclusiva (portanto, capaz de adaptar-se às necessidades e potencialidades dos alunos) quando continuamos a ter um currículo altamente prescritivo (o que pressupõe que os alunos, indistintamente, devem maturar determinadas competências, em determinados momentos).

A Declaração de Salamanca prescreve que as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. Reconhece igualmente a necessidade de um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (cf. UNESCO, 94).

Em extrema síntese, a inclusão de alunos com NEE em turmas regulares não estará completa enquanto não for pensada como um todo alicerçado em três eixos: académico, sócio emocional e pessoal.

### **Abordagem em rede: um modelo de apoio à inclusão?**

Uma escola inclusiva deve fazer parte de uma sociedade inclusiva, isto é, abraçar a inclusão como um princípio vital que se aplica a todas as situações do convívio social. É importante tomar em consideração que antes de ser um aluno com SD colocado numa turma a que se chama inclusiva, a criança é um pessoa e como tal participa de vários ambientes nos quais

aprende e ensina, existe e coexiste, vive e convive. Todos estes círculos são importantes para uma escola inclusiva<sup>9</sup>.

Em outros termos, uma escola inclusiva apresenta objetivos mais ambiciosos do que uma escola regular. A prossecução de tais objetivos requer uma união de vários actores – formais e informais – que emprestam suas competências especiais em prol do desenvolvimento integral e harmonioso da criança com NEE.<sup>10</sup> Esta afirmação faz maior sentido se lembrarmos que a inclusão tem em vista objectivos de foro académico, sócio emocional e pessoal.

Assim, em nossa opinião, uma resposta eficaz para o problema da diversidade na escola deve ser inevitavelmente uma abordagem de rede/parceria de actores que têm em mente a plena inclusão académica e social da criança.

Portanto, do ponto de vista prático, um dos passos para a inclusão é a abertura da escola regular, não apenas para acolher alunos com NEE, mas também outras figuras que fazem parte do mundo da criança com NEE para além do ambiente escolar. Isto irá permitir um *continuum* e uma transição menos sofrida entre os ambientes escolar e não-escolar, bem como o direccionamento de estratégias de atendimento ao aluno, segundo suas reais necessidades dentro e fora do ambiente escolar.

O modelo de apoio à inclusão tem o aluno com NEE e a sua família no centro. Quanto mais afastamo-nos destes, significa que nos aproximamos de actores que têm menos contacto directo com o aluno, nas situações do dia-a-dia, na sala de aula. O último anel da cadeia é

---

<sup>9</sup> Para uma perspectiva introdutória e mais generalista deste tópico aconselham-se estudos no campo da ecologia de desenvolvimento, particularmente da proposta bio-ecológica (e os temas da transição ecológica) de Urie Bronfenbrenner. Veja-se Bronfenbrenner (2010)

<sup>10</sup> Uma crítica que poderá ser movida em relação à nossa proposta de Modelo de Apoio à Inclusão prende-se com o facto de misturar o âmbito formal e o informal. Ora, conquanto seja uma colocação cabível, lembremo-nos de que o dualismo formal *versus* informal é artificial. De facto, na vida utilizamos competências de âmbito informal (como a competência relacional, por exemplo) para resolver situações formais (como relacionarmo-nos com um aluno autista, nos seus primeiros dias de escolarização, por exemplo). Ademais, o homem educa-se na vida, pela vida e para a vida, de tal sorte que os conhecimentos formais que não se apliquem no âmbito informal são pouco relevantes (como seria o exemplo das crianças surdas e/ou mudas que são escolarizadas com recurso à língua de sinais mas quando retornam à casa no fim do dia são incapazes de comunicarem-se com os pais, com quem convivem maior parte do tempo, por usarem códigos linguísticos ininteligíveis).

Vale igualmente ressaltar que apesar de os alunos com SD ou outras NEE serem geralmente classificados em função da sua patologia e, por isso, serem considerados como se tivessem as mesmas necessidades e potencialidades, na verdade não as têm em igual medida. Assim, devemos evitar também o risco de prescrever equipas de apoio à inclusão como fórmulas mágicas, independentemente das reais necessidades de cada aluno. O princípio que parece universalmente aceite é o da necessidade de uma equipa que seja multisectorial e que abrace, para além de figuras ligadas ao mundo escolar, outras figuras significativas do mundo da criança em questão.



intersectado por outros círculos e representa a possibilidade de integração de novos actores que, como se disse, tenham em mente o bem-estar do aluno com NEE.

Outro aspecto interessante que ressalta do esquema é o facto de este colocar próximo do aluno recursos e pessoas que fazem parte do ambiente normal da escola (grupo de estudos, turma, escola), os quais serão complementados por outros relativamente distantes do ambiente escolar (serviços de saúde, serviços de apoio social, SDEJT, por exemplo). Parte dos recursos e das pessoas distantes são geralmente especializados (psicólogos, assistentes sociais, tradutores, etc.) e exercem uma função de apoio ao professor, ao aluno e à sua família.

### **Conclusão**

A SD é uma perturbação de origem genética caracterizada por um comprometimento no desenvolvimento motor e cognitivo da pessoa afectada. Este *deficit* coloca os portadores da SD na categoria de alunos que demandam uma atenção educativa especial. Entre as propostas de resposta a esta questão, Moçambique caminha no sentido da adopção da proposta da educação inclusiva, que consiste em colocar os alunos a partilharem os mesmos ambientes e experiências de aprendizagem, independentemente das diferenças individuais.

A opção pelas escolas inclusivas coloca desafios ligados à necessidade de criar condições para que todos os alunos não só façam parte activa, mas também tirem proveito delas. Tal consegue-se preparando as infraestruturas e alocando materiais especiais, preparando os professores, promovendo adaptações curriculares de modo a tornar as aprendizagens mais consonantes com as capacidades e limitações dos alunos com NEE, entre outras medidas.

Entretanto, a opção pelas escolas inclusiva assumida há meia de uma década não tem sido acompanhada por acções bastante evidentes nesse sentido (ou pelo menos não tão massivas se comparadas com a demanda). Apesar desta constatação, pensamos que a nível local, cada escola pode adoptar certas medidas que a ajudem a caminhar no sentido da inclusão. A primeira destas medidas é “pensar e agir inclusivamente”, o que significa pensar-se e agir como parte de uma comunidade que também deverá ser incluída e inclusiva.

Fazendo parte de uma comunidade que deve ser incluída e inclusiva, a escola abre-se ao contributo da sociedade, recolhendo experiências e competências – de âmbito formal e informal – que se revelaram úteis no atendimento de pessoas (não só alunos com necessidades especiais). Surge assim a necessidade da criação de uma equipa de apoio à inclusão, composta por figuras

(profissionais ou não) necessárias para assegurarem uma transição tranquila entre o ambiente escolar e o além escola. No centro desta equipa, encontra-se o aluno com NEE e a sua família, em torno dos quais deverão “gravitar” todos os demais agentes.

### **Bibliografia**

- BISSOTO; M. Luísa. *Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de down: revendo concepções e perspectivas educacionais*, in *Ciência e Cognição*, vol 04, 2005, p. 80-8.
- BRONFENBRENNER, Urie. *Making human beings Human. Bioecological perspectives on Human Development*, Sage Publications, 2005, trad. It. de Michele Carpuso, *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, Erickson, Trento, 2010.
- CORREIA, Luís de Miranda *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. 2. ed. Porto, Porto Editora, 2008.
- FLORIAN, Lani. *Prática inclusiva, o que é?* In TILSTONE, Cristina, *et al*, *Promover a educação inclusiva*. Lisboa, Instituto Piaget, 2003.
- IANES, Dario. *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Erickson, Trento, 2005.
- Lei 6/92, de 06 de Março de 1992. (1992, 06 de Março). *Reajusta o quadro geral do sistema educativo*.
- MANCINI, M. Cotta *et al*. *Comparação do desempenho funcional de crianças portadoras de Síndrome de Down e crianças com desenvolvimento normal aos 2 e 5 anos de idade*, in *Arquivo Neuropsiquiatria*, 61(2-B), 2003, p. 409-415.
- MOREIRA, Lília MA. *A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético*. In: *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22 (2), 2000, p. 96-9.
- SILVA, N. L. Pereira, DESSEN, M. Auxiliadora. *Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família*, in *Interação em Psicologia*, jul./dez. 2002, (6) 2, 2002, p. 167-176.
- UNESCO. *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Unesco, Salamanca, 1994.



## 2. A Escolarização de alunos com Necessidades Educativas Especiais associadas ao Atraso Mental

Alcido L. Dengo<sup>11</sup>

### Resumo

Dispensando-se uma atenção criteriosa e direccionada às crianças com um desenvolvimento deficitário no processo de ensino e aprendizagem, torna-se incorrecto afirmar que o Sistema Educativo decorra em toda a sua plenitude para a conjuntura sócio-política actual. O presente estudo versa especificamente sobre uma das categorias de Necessidades Educativas Especiais, concretamente particularidades de aprendizagem dos alunos associadas ao Atraso no Desenvolvimento Mental. Uma categoria, cujos estudos encontram-se mais desenvolvidos basicamente nas áreas da Psicologia e da Medicina, o Atraso Mental constitui em linhas gerais, conjunto de limitações nas capacidades intelectuais que se evidenciam desde o momento do nascimento ou durante os primeiros anos de vida. É uma anomalia no desenvolvimento que para o contexto de aprendizagem, coloca o sujeito desta, em desvantagem proporcionada pela formação assincrónica e difusa da actividade psíquica no geral (Lubóvsky, 2006). No contexto nacional, o acompanhamento escolar das crianças com Atraso Mental é oficialmente realizado em escolas especiais e infantários, os últimos com regime de internamento. Com início nas últimas duas décadas, este processo é concretizado obedecendo exigências da dinâmica sócio-política internacional, da qual vão nascendo convenções e tratados em benefício da escolarização de indivíduos com Atraso Mental. Assim, a escolarização deste grupo social é realizada também em escolas regulares, em condições de igualdade com os coetâneos. Porém, na prática pedagógica diária tornam-se frequentes inquietações provenientes seja dos professores quanto dos encarregados de educação, referentes, por um lado, à baixa experiência didactico-metodológica por parte dos professores para lidar com alunos com Atraso Mental numa turma inclusiva, e por outro, a ainda fraca adesão da sociedade para a prática educativa, desta feita extensiva a cidadãos com Atraso Mental. É precisamente nesta linha de ideias, que nasce o problema do nosso estudo: *a fraca preparação didáctico-metodológica como um dos factores básicos que condicionam o sucesso escolar de alunos com Atraso Mental nas escolas regulares moçambicanas*. O objectivo do presente estudo é analisar o processo de inclusão escolar de alunos com Atraso Mental. Para a execução do trabalho aplicou-se a pesquisa bibliográfica. Nos resultados do presente estudo constam matérias que descrevem o processo de inclusão escolar dos alunos com Atraso Mental, fazendo menção, concretamente aos factores que influenciam o fraco aproveitamento de alunos com Atraso Mental e as particularidades gerais dos alunos com Atraso Mental no meio escolar. Outros assuntos, não menos importante, patentes no trabalho constituem sugestões que aparecem descritas em função das conclusões tomadas ao longo do estudo. Assim são sugeridas estratégias interventivas mais comuns e específicos para casos de alunos com Atraso Mental, bem como conteúdos necessários para uma plena habilitação de professores com vista a atender casos de NEE associados ao Atraso Mental nas turmas inclusivas.

**Palavras-chave:** Atraso Mental; Necessidades Educativas Especiais; Inclusão Escolar; Processo de Ensino e Aprendizagem

---

<sup>11</sup> Mestre em Psicologia Especial. Docente da UP - Gaza.

### **Nota introdutória**

Dispensando-se uma atenção criteriosa e direccionada às crianças com um desenvolvimento deficitário no processo de ensino e aprendizagem, torna-se incorrecto afirmar que o Sistema Educativo decorra em toda a sua plenitude para a situação sociopolítica actual. Trata-se de um dos maiores desafios encarados nos Sistemas Educativos actuais que surge, em parte, como consequência das transformações sócio-políticas na conjuntura internacional, tais que em perspectiva histórica, foram nascendo «visões mais humanistas» no seio da humanidade. Nisto, nos anos 70 do século XX, começa uma nova era na escolarização das crianças com problemas no crescimento. Ela caracteriza-se pelo movimento de redução do número das escolas especiais e a criação de turmas especiais nas escolas regulares, isto é, o encaminhamento, para um ambiente de ensino integrado<sup>12</sup>, das crianças cujo desenvolvimento das capacidades sensoriais, físicas e intelectuais é deficitário. Este movimento evolui e afirma-se com sucessivos trabalhos científicos e legislativos, entre os quais se destacando o britânico WARNOCK (1978) que introduziu o conceito de *special educational needs*, em Português, Necessidades Educativas Especiais (NEE) – um conceito que traz, por seu turno, novas exigências no acompanhamento escolar das crianças no geral – *a Pedagogia da Diversidade*.

O presente estudo, a ser apresentado no I Seminário Nacional de Necessidades Educativas Especiais - UP em Montepuez, versa especificamente sobre uma das tipologias de NEE, concretamente as particularidades de aprendizagem nos alunos associadas ao atraso no desenvolvimento mental. Uma categoria, cujos estudos encontram-se mais desenvolvidos nas áreas da Psicologia e da Medicina, o Atraso Mental constitui, em linhas gerais, um conjunto de limitações nas capacidades intelectuais que se evidenciam desde o momento do nascimento ou durante os primeiros anos de vida. É uma anomalia no desenvolvimento, que para o contexto de aprendizagem, coloca o sujeito desta, em desvantagem proporcionada pela formação assincrónica e difusa da actividade psíquica no geral (LUBÓVSKY, 2006).

No contexto nacional, o acompanhamento escolar das crianças com Atraso Mental é oficialmente realizado nas escolas especiais e infantários, os últimos com regime de internamento. Com início nas últimas duas décadas, este processo é concretizado obedecendo às exigências da dinâmica sociopolítica internacional, da qual vão nascendo convenções e tratados

---

Segundo Correia (1997) a integração implica o ingresso de alguém na corrente principal. No contexto pedagógico, significa inserção do sujeito de integração num conjunto maioritário, no qual são observadas as regras que satisfazem esta maioria, devendo, nesta condição, o sujeito integrado adaptar-se ao meio em causa.

em benefício da escolarização de indivíduos com Atraso Mental. Assim, a escolarização deste grupo social é realizada também em escolas regulares, em condições de igualdade com os coetâneos. Porém, na prática pedagógica diária tornam-se frequentes inquietações provenientes, seja dos professores quanto dos encarregados de educação, referentes, por um lado, à fraca aceitação e prestação escolar dos alunos com Atraso Mental nas escolas regulares, ligada à baixa experiência didático-metodológica por parte dos professores para lidar com alunos desta tipologia numa turma inclusiva, e por outro, à ainda fraca adesão da sociedade para a prática educativa, desta feita extensiva a cidadãos com Atraso Mental. É nesta linha de ideias, que se sustentam as nossas atenções do problema: o *fraco sucesso escolar de alunos com Atraso Mental*.

### **Objectivo geral**

- Analisar o processo de inclusão escolar de alunos com Atraso Mental.

### **Objectivos específicos**

- Explicar os factores que influenciam o fraco aproveitamento dos alunos com Atraso Mental;
- Descrever as particularidades gerais dos alunos com Atraso Mental escolar no meio escolar;
- Sugerir estratégias mais comuns específicas para casos de alunos com Atraso Mental;
- Sugerir conteúdos necessários para a plena habilitação de professores com vista a atender casos de NEE associados ao Atraso Mental nas turmas inclusivas.

A metodologia do trabalho é baseada na pesquisa bibliográfica.

### **Atraso mental**

Atraso Mental é uma das mais registadas categorias de problemas no desenvolvimento e constitui cerca de 2.5% da população geral infantil (LUBÓVSKY, 2004:34). É uma anomalia no desenvolvimento que se determina, em geral, ainda na infância de cada criança. Quanto mais agudos se manifestam os sintomas, mais nítidas poderão se registar as particularidades de um desenvolvimento mental deficitário.

No grupo de crianças com Atraso Mental, a maioria é composta pelos ditos casos de Oligofrenia (do grego *oligos* - pouco + *phren* - mente), um outro conceito referente à afecção do Sistema Nervoso, manifestando-se, em grande parte, pela imaturidade das funções psíquicas, registada ainda nas etapas iniciais do desenvolvimento da criança – até 1,5 anos (LUBÓVSKY, 2006). Trata-se de um termo cuja aplicação encontra-se em restrições em algumas realidades do planeta, porém em defectologia, aponta-se na extrema importância que existe na dissociação do quadro que descreve a Oligofrenia ao grupo referente exclusivamente ao Atraso mental. Esta distinção surge como estratégia inicial rumo a integração sócio-laboral do indivíduo com Atraso Mental, considerando que medidas interventivas educacionais em indivíduos desta categoria trazem, em princípio, resultados satisfatórios, tornando, contrariamente, pouco efectivos em casos de Oligofrenia.

Casos de Atraso Mental descritos em idades inferiores a 2 anos são raros. Nestas situações, o quadro das manifestações do Atraso Mental, para a maioria de autores, refere-se a um outro conceito - a Demência. Diferenciando-se do Atraso Mental, em casos de Demência, as obstruções do córtex surgem mais tarde, no percurso da formação normal das funções intelectuais, aos 2 - 5 anos e mais. A Demência pode ser descrita como resultado de doenças orgânicas do cérebro ou de traumas. Em geral, em situações de demência, o defeito intelectual apresenta carácter não regressivo, registando-se uma contínua progressão da doença. Porém, em alguns casos (muito pouco contáveis), com a medicação e em óptimas intervenções pedagógicas pode logra-se o retardamento das consequências dos processos degenerativos da doença (LÚRIA, 1973; HOMSKAYA, 2005).

De acordo com a Associação Americana da Psiquiatria, o Atraso Mental corresponde a associação de um défice cognitivo (funcionamento cognitivo ou intelectual abaixo do esperado para a idade) a limitações no comportamento adaptativo<sup>13</sup> em pelo menos duas áreas.

Por seu turno, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4ª edição (DSM IV) define a Deficiência Mental (DM) como o funcionamento intelectual global inferior à média ( $QI < 70$ ) associado a perturbações do Comportamento Adaptativo com início antes dos 18 anos.

---

<sup>13</sup> Comportamento Adaptativo – funcionalidade do indivíduo, ou seja, a maneira como o indivíduo resolve os problemas próprios e sociais. Constituem áreas a considerar na avaliação do Comportamento Adaptativo as seguintes: a comunicação, a autonomia pessoal, a autonomia doméstica, as competências sociais, o uso de recursos comunitários, o autocontrolo (respostas emocionais adequadas em situações concretas), competências académicas, competências no trabalho, tempos livres, saúde (automedicação para uma dor de cabeça, o controlo de excessos alimentares...) e a segurança (como o uso de cinto de segurança ou precauções a tomar ao atravessar uma via pública).

Geralmente o funcionamento intelectual é definido através do coeficiente de inteligência (QI), obtido com base na administração individual de testes psicológicos apropriados. O QI ou QD (coeficiente de desenvolvimento) é calculado a partir do coeficiente entre a idade mental (estágio do desenvolvimento intelectual) e a idade cronológica dividido por 100. Nisto, quando o valor do QI é inferior a média (70 e 75), está-se perante o défice cognitivo – o primeiro critério para a formulação do diagnóstico de Atraso Mental. Outros critérios constituem nomeadamente a prestação nas áreas e subáreas<sup>14</sup> do Comportamento Adaptativo.

### **Factores do atraso mental**

Os factores que influenciam o Atraso Mental são vários, destacando-se dois grupos principais: factores endógenos (internos) e factores exógenos (externos/ambientais). Portanto, são primariamente orgânicos (como um problema de origem endogénico ou genética) e psicossociais (exogénico, ou seja, dados pela influência do meio social, como resultado de uma grave privação de estimulação social ou linguística).

De entre vários factores orgânicos destacam-se doenças hereditárias (como é o caso da anomalia de um único gene, aberrações cromossômicas, como trissomia 21 e outras situações complexas), possíveis complicações no período da gestação (como os proporcionados por alguns medicamentos e outras drogas, pelo álcool, pelo vírus, pela má nutrição do feto, e outras) e por doenças contraídas durante os primeiros anos de vida como a meningite, a malária, a anemia, etc.

### **Classificação do atraso mental**

A atenção das sociedades sobre casos de problemas mentais existe desde os tempos mais remotos. É desta atenção que derivam as diferentes iniciativas que visam proporcionar o melhor, o quanto possível, acompanhamento do cidadão com problemas mentais. Porém, é importante lembrar que as pessoas com Atraso Mental, como as das outras categorias, tiveram condições diversificadas ao longo da história, a partir da estigmatização até a actual sua eminente aceitação. Como se pode ilustrar, nos princípios do Século XX, por exemplo, as pessoas com deficiência mental eram vista como ameaça pública como resultado da difusão do chamado *Eugenismo* (um movimento que, fervorosamente, defendia a necessidade da determinação da qualidade do

---

<sup>14</sup> Subáreas do Comportamento adaptativo: a motricidade fina (seleccionar ou pegar objectos pequenos, escrever, cortar com tesoura, etc) e grossa (sentar, andar, correr, etc), a socialização, e a linguagem verbal e não verbal.



genoma humano) e da teoria *Degeneracionista* (segundo a qual a deficiência seria uma perversão da evolução humana de um estado primitivo para um estado civilizado). Estas teorias contribuíram para a elaboração da classificação da «imbecilidade moral», largamente utilizada nas duas últimas décadas do Séc. XIX, com evidentes repercussões nos tempos actuais.

Uma das mais notáveis iniciativas do estudo aprofundado sobre o Atraso Mental pertencem ao GODDARD. Este propôs, em 1910, uma nova classificação do Atraso Mental, baseada em *psicometria* (campo da ciência dedicada ao estudo, elaboração e aplicação de testes psicológicos), posteriormente adoptada pela *American Association on Mental Retardation*, que viria a ser válida até aos nossos dias, embora com modificações. Com inspiração nesta, a Classificação Internacional de Doenças, versão 10 (CID10) determinou as seguintes variantes do Atraso Mental:

- Ligeiro (F70) – QI entre 50 a 69
- Moderada (F71) – QI entre 35 a 49
- Grave (F72) – QI entre 20 a 34
- Profundo (F73) – QI inferior a 20
- Outro AM (F78)
- Atraso Mental não especificado (F79)

Estudos recentes apontam a necessidade de acrescentar mais um tipo, o qual é frequentemente descrito como uma variante com QI praticamente acima de 69, ou seja, Atraso Mental Limite (*borderline*) cujo QI situa-se entre 68 e 80.

#### **Necessidades educativas especiais *versus* atraso mental**

Em meados do século XX (anos 60), com origem na Europa, nos países nórdicos, aposta-se na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino, iniciando-se, assim, o movimento da integração escolar.

Os países que aderiram a este movimento colocaram as suas crianças e jovens em situação de deficiência nas turmas regulares, acompanhados por professores de ensino especial, previamente formados para isso. Este movimento evolui e afirma-se com sucessivos trabalhos científicos e legislativos, entre os quais se destaca o WARNOCK (1978) que introduziu o conceito de *special educational needs*, substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência. São critérios pedagógicos que passam a ser desencadeadores da

acção educativa, a Educação especial, e não critérios exclusivamente médicos. É com o *Education Act* (1981) que o conceito vai ser oficialmente definido, em Inglaterra: portanto, «*uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela*».

BRENNAN (1988) ao referir-se ao conceito de NEE, afirma que:

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social, ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

Segundo CORREIA (1997), alunos com NEE, são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas<sup>15</sup>, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional.

Assim, em condição de Atraso Mental, as NEE constituem o conjunto de casos em que o aluno enfrenta dificuldades de aprendizagem, em consequência da perturbação ou comprometimento do seu ritmo de desenvolvimento cognitivo, a qual pode abarcar outras esferas condicionantes de progresso escolar, estas referentes ao Comportamento Adaptativo, como é o caso de funções motoras, manifestações psico-emocionais, a Linguagem, etc. Nisto, BOOTH e POTTS (1985) propõem quatro grandes grupos de sujeitos com NEE directamente ligadas ao currículo, das quais destacamos as duas últimas:

- Crianças com problemas de visão, audição, motores e sem graves problemas intelectuais ou emocionais que podem seguir o currículo normal, embora necessitando de ajustamento do tempo e modos diferentes de acesso ao currículo;
- Crianças educacionalmente atrasadas, que necessitam de uma adaptação curricular com diferentes graus de dificuldade e da ajuda de uma equipa multidisciplinar;
- Crianças com dificuldades de aprendizagem significativa, que necessitam de uma flexibilidade e adaptação curricular que destaque os défices linguísticos;

---

<sup>15</sup> Às condições específicas, Correia refere-se ao conjunto de problemas relacionados com dificuldades de aprendizagem, problemas de comunicação, deficiência auditiva, deficiência visual, surdocegueira, autismo, deficiência mental, deficiência motora, perturbações emocionais graves, problemas de comportamento, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde.

- Crianças com problemas emocionais e de comportamento que apresentam mais dificuldades nas escolas e que necessitam de apoios significativos, não só na escola como também fora dela.

### **Atraso mental na sala de aula**

Nos campos da Pedagogia Correctiva e da Psicologia Especial, o conceito Atraso Mental refere-se ao desenvolvimento Psíquico anómalo condicionado pela afecção orgânica do córtex, apresentando uma formação assincrónica e difusa da actividade psíquica no geral (KUZNITSÓVA, 2005).

Para este tipo de crianças, um desenvolvimento recheado de êxitos no processo de ensino e aprendizagem em regime inclusivo, exige a observância criteriosa das regras e estratégias específicas que visam nortear e estimular respectivamente (em ambiente inclusivo), neste educando, o desenvolvimento das capacidades que nele existem ainda em estados mais atrasados em relação aos seus coetâneos do crescimento normal.

Na prática pedagógica quotidiana actual, em muitos países estão em execução princípios do modelo inclusivo para conceder aos alunos com Atraso Mental um ensino nas escolas regulares, fornecendo-lhes adicionalmente, alguns pacotes de apoio particularizado e especializado, que visam pôr em níveis iguais ou aproximados, o aproveitamento de todos os formandos destes grupos.

Uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos os alunos (AINSCOW, 1995; RODRIGUES, 2001; CORREIA, 2001; ARMSTRONG, 2001; WARWICK, 2001), independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, devem encontrar o seu espaço no grupo da maioria, o que coloca o problema da gestão de diferenças, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho. Portanto, a

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003).

Constituem regras básicas do acompanhamento escolar de alunos com Atraso Mental em turmas inclusivas as seguintes:

- Destacar moderada e positivamente a existência do aluno com Atraso Mental na turma;
- Promoção de relações afáveis no seio da turma;
- Promoção de relações, o mais próximas possível, com os parentes do aluno. Estes poderão facultar o historial e detalhes acerca dos problemas do aluno;
- O respeito do ritmo da aprendizagem característico ao dado aluno;
- A exploração de possíveis iniciativas de aprendizagem do aluno e a aplicação de reforços positivos, como forma de estimar as suas conquistas e garantir as próximas iniciativas;
- A observância do carácter repetitivo do ensino;
- O uso do material concretizador dos conteúdos. Este deve possuir propriedades reais ou mais próximas ao real, o mais possível;
- A prática da pedagogia da diversidade – no qual o professor deve tomar a turma como um colectivo ao qual se encontram unidades (alunos) com características próprias e peculiares, as quais exigem consideração particularizada.

### **Exercícios interventivos para casos de atraso mental**

A seguir são sugeridas possíveis técnicas e ferramentas metodológicas, mais comuns e aplicados, seja em actos correctivos, quanto em lições regulares e inclusivas, visando desvendar as particularidades de cada criança com Atraso Mental e os respectivos caminhos rumo às correcções. Trata-se de um conjunto exemplificador de exercícios, cuja elaboração teve como base a análise dos materiais já existentes que descrevem o diagnóstico de cada problema tido nos estudos realizados na área de Educação Especial e abrangem basicamente as esferas cognitiva e emocional, devendo o professor doseá-los em função da necessidade concreta do educando.

ÁREA A DESENVOLVER	ACTIVIDADES
Sensações e percepções	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo “Qual é a separação maior?”;</li> <li>• Exercícios da orientação espacial</li> <li>• Exercícios sobre o tamanho dos objectos.</li> <li>• Jogo para a cinestesia “<i>Que coisa é? Qual é o tamanho?</i>”</li> </ul>

<b>Atenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação das imagens</li> <li>• Exercício “O que é que está em falta?”</li> <li>• Jogo “<i>Vamos riscar bolinhos</i>”</li> <li>• Exercício “<i>Escreva a letra que está em falta na palavra</i>”</li> </ul>
<b>Memória</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Exercício “Repetição das 10 palavras”</i></li> <li>• <i>Escreva a letra/palavra que está em falta na palavra</i></li> <li>• <i>Metódica “A Pictograma”</i></li> <li>• Jogo “<i>Desfaz e refaz!</i>”</li> </ul>
<b>Pensamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação das imagens</li> <li>• Interpretação de situações absurdas;</li> <li>• Jogo “<i>Vamos excluir o diferente!</i>”</li> <li>• Estudo das histórias descritas em série;</li> <li>• A Pictograma</li> </ul>
<b>Linguagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo “<i>As 60 palavras</i>”</li> <li>• Imitar vozes ou sons</li> <li>• Soprar balões</li> </ul>
<b>Emoções</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de histórias</li> <li>• O desenho “<i>Casa – Árvore – Pessoa (HTP)</i>”</li> <li>• O Questionário da Janett Taylor</li> <li>• O jogo «A cabra-cega»</li> </ul>
<b>Psicomotricidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho livre</li> <li>• Completar o desenho de uma figura já iniciada/exercícios de grafismo orientado</li> <li>• Riscar sobre uma linha traçada no caderno</li> <li>• Segurar ou levantar objectos pesados notável</li> <li>• Rolar berlinda entre os dedos</li> <li>• Segurar um lápis entre o polegar e o indicador e riscar</li> </ul>

A nossa leitura permitiu-nos determinar que o Atraso Mental constitui uma particularidade que um indivíduo pode apresentar no desenvolvimento das suas capacidades, que se caracteriza

pelo défice na formação das funções cognitivas e no Comportamento Adaptativo. A escolarização dos alunos com atraso Mental constitui ainda um desafio, ela é dada nas escolas especiais, nos infantários e, nos últimos anos, também em escolas regulares sob modelos ainda pouco consolidadas (modelos inclusivos). Tendo-se em conta a mera importância do fornecimento, às crianças com Atraso Mental, de uma educação por igual em relação aos seus coetâneos, como um acto indispensável para uma adaptação maximizada e a consequente integração social de pleno valor, a tarefa de elaboração das bases conceptuais e a respectiva prática dos modelos inclusivos no ensino e aprendizagem requer a sua atenção, em primeiro plano, nos níveis das estruturas sociais, incluindo o ensino superior.

### **Bibliografia**

CÉSAR, M. "A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos". In RODRIGUES, David (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. 2003.

CORREIA, L.M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto, Porto Editora, 1999.

HOMSKAYA, E. D. *Neuropsicologia*. 4. ed. SPB, Piter. 2005.

LEBEDÍNSKY V.V. *Perturbações do desenvolvimento psíquico na infância: Manual para estudantes das faculdades de psicologia*. 2ª ed. Moscovo, Academia, 2004.

LUBÓVSKY, T. V *Psicologia Especial: Manual para estudantes no ensino superior*; Sob redação de V. I.. Rosánova e outros, 3. ed. Moscovo, Academia, 2006.

LÚRIA A. R. *Introdução a Neuropsicologia*. Moscovo, 1973.

Sites:

[http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f70\\_f79.htm](http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f70_f79.htm)

<http://www.medipedia.pt/home/home.php?module=artigoEnc&id=348>

[http://pryazka.narod.ru/lzd\\_11.html](http://pryazka.narod.ru/lzd_11.html)





### **3. As peculiaridades do comportamento de crianças e adolescentes com distúrbios funcionais como factor determinante no processo de sua integração social**

*José Matemulane<sup>16</sup>,*

#### **Resumo**

Uma das questões mais urgentes na vida social da humanidade são os problemas da educação, em geral e, educação das pessoas com distúrbios funcionais, em particular. O trabalho tem como objectivo analisar a questão dos objectivos e meios de integração social de pessoas com distúrbios funcionais; reflectir sobre o melhor modelo para implementação, no contexto do estágio actual do desenvolvimento socioeconómico, enquanto indicador da qualidade e quantidade do capital humano de que Moçambique dispõe. Faz-se, neste caso, alusão a um modelo de integração que possibilite o uso racional de meios e quadros com conhecimentos profundos sobre as peculiaridades do desenvolvimento motor, fisiológico e psicosocial desta categoria de cidadãos, como condição para a multiplicação interna de quadros nessa área de trabalho. Para que se melhore a qualidade de vida destes cidadãos é necessário que se garanta que todas as partes envolvidas no processo de trabalho com eles tenham uma percepção unânime em relação aos objectivos e meios de sua implementação. Se perguntarmos ao médico, fisioterapeuta, enfermeiro, pedagogo especial, sociólogo, etc acerca do objectivo do seu trabalho - todos darão respostas diferentes. Se cada um deles procurasse alcançar seus próprios objectivos, teríamos um caos total no trabalho com pessoas com necessidades especiais. Por isso é fundamental que se eleja um objectivo comum a ser realizado com base nas competências de todos os especialistas envolvidos. Para que se obtenha o resultado esperado ou programado é necessário que todos se dirijam no mesmo sentido.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Distúrbios Funcionais; Integração; Segregação; Psicólogo/Pedagogo Especial.

#### **Introdução**

A integração social de pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) e limitações na capacidade laboral significa hoje processo e resultado da proposição à elas de direitos e possibilidades reais de participar em todas as formas da vida social (incluindo a educativa) com os mesmos direitos e em conjunto com os outros membros da sociedade, em condições de compensação dos seus desvios de desenvolvimento. O objectivo da integração social é fornecer a essas crianças a possibilidade de gozarem de uma vida normal, usufruir dos serviços de educação nos vários níveis (pré-escolar, escolar, básico, médio, profissional, superior), todas as conquistas culturais e formas de recreação activa. Tal compreensão dos objectivos da integração no sistema de educação confronta a sociedade com a necessidade de fornecer as condições

---

<sup>16</sup> PhD, Psicólogo. Docente da UP - Quelimane.



necessárias para educação de crianças com problemas de desenvolvimento (já no período infantil pré-escolar). Nessa ordem de ideias, o facto do comportamento ser uma forma característica do indivíduo realizar as relações *sujeito-objecto* e *sujeito-sujeito*, justifica a **relevância da pesquisa** na medida em que existe uma necessidade imperiosa de conhecer as suas peculiaridades no desenvolvimento anómalo, por forma a permitir a definição de melhores estratégias que conduzam a realização de um processo de integração sustentável de pessoas com NEE e limitações na capacidade laboral.

Assim, o presente trabalho tem como objectivo estudar as peculiaridades comportamentais das crianças e adolescentes com atraso mental enquanto categoria anómala específica e de maior prevalência relativa na sociedade[3]<sup>17</sup>; à luz dessas peculiaridades reflectir sobre o melhor modelo de integração para implementação, no contexto do estágio actual do desenvolvimento socioeconómico de Moçambique.

### **As peculiaridades do comportamento de crianças e adolescentes com atraso mental**

Considera-se distúrbio do comportamento quando este se evidencia pela violação das normas, discrepância ou não correspondência aos conselhos e recomendações recebidos e que se diferencia do comportamento daqueles que se enquadram nas exigências normativas da família, escola e sociedade. O comportamento que se caracteriza pelo desvio das normas morais e, em alguns casos, legais, qualifica-se como sendo desviante.

Para o presente trabalho, a escolha do atraso mental (com maior ênfase a ligeira e moderada) como categoria de desenvolvimento anómalo fundamenta-se, no nosso entender, por um lado, pelo facto de ser um estado que em condições normais<sup>18</sup> não pressupõe a existência de sinais visíveis a olho nu que permitam distinguir os seus portadores, da população cujo desenvolvimento decorre normalmente. Por outro lado esta é, em termos demográficos, a categoria anómala com maior prevalência relativa na sociedade. De acordo com dados oficiais dos relatórios médicos, os indicadores de prevalência do atraso mental no mundo variam num amplo diapasão, que vai de 3,04 até mais de 24,6 em 1000 pessoas da população adolescente. Os dados de amostras de pesquisas epidemiológicas efectuadas em vários países indicam uma considerável variação

---

<sup>17</sup> Estes números correspondem à indicação colocada no final deste texto sobre os dados bibliográficos da obra consultada.

<sup>18</sup> Quando não acompanhado pela clínica de doenças hereditárias de profundas consequências tais como a troca de aminoácidos, fenilcetonúria, síndrome de Down, etc.

regional da prevalência do atraso mental (de 12 até 78,5 e de 17,3 até 83,9 em 1000 pessoas da população adolescente) entre representantes do mesmo grupo étnico[3]. Portanto, a adaptação social (habilitação) de crianças e adolescentes com atraso mental quase sempre é definida não só pela profundidade do subdesenvolvimento psíquico, mas também pelas peculiaridades do comportamento. Além disso, as mudanças no comportamento são muitas vezes os primeiros sinais de demência congénita.

### **Factores que condicionam os distúrbios de comportamento**

O «problema de comportamento» de adolescentes com atraso mental tem na sua base uma natureza sociopsicológica, num pano de fundo de complexas consequências de problemas orgânicos. As peculiaridades da actividade psíquica dos adolescentes com atraso mental dão a originalidade de sua atividade cognitiva, distorcem a assimilação e implementação adequadas de padrões éticos e normas de conduta. Assim, o carácter do comportamento de cada adolescente concreto depende dos seguintes factores:

- Nivel de sua adaptatividade social (esfera e peculiaridades das relações sociopsicológicas, condições de vida e educação precedentes, principalmente na primeira infância),
- Estado da sua esfera emocional e evolutiva (principalmente no período de crises etárias),
- Concreta situação de vida.

Estes factores de carácter social ou pessoal (personalidade) contribuem para o aparecimento de distúrbios no comportamento de adolescentes com atraso mental, impedem tanto a sua adaptação social, bem como a correcção das consequências do problema, dando espaço a manifestações do comportamento desviante, que é definido como sendo o que conduz ao aprofundamento da desadaptação social do estereótipo da reacção comportamental e que está ligado aos distúrbios das normas sociais e regras comportamentais correspondentes à idade, que são característicos das relações microsociais (familiares, escolares e pequenos grupos de género e idade) [15].

As crianças e adolescentes com atraso mental e que apresentam distúrbios do comportamento subdividem-se em dois grupos:

- **Comportamento delinquente**

Em 9% de adolescentes infractores da lei diagnostica-se atraso mental [4]. As peculiaridades características das crianças com atraso mental ligeiro variam num diapasão consideravelmente amplo: desde a bondade, a sociabilidade, submissão e obediência, até à pugnacidade excessiva. O seu comportamento é caracterizado por contravenções, pequenas infrações que não atingem o nível criminal punido por lei. Ele manifesta-se em forma de absentismo escolar e saídas de casa, interacção com companhias anti-sociais, hooliganismo, gozo aos mais novos e fracos, subtracção de dinheiro, roubo de bicicletas, roubos caseiros, crueldade com outras pessoas ou animais, sérias destruições de propriedade, incêndios. As causas do comportamento delinquente são, regra geral, sociais e em primeiro lugar estão ligadas à falta de educação. Por exemplo entre 30 e 80% de crianças delinquentes são membros de famílias incompletas.

De acordo com a manifestação clínica, dos que cometem actos ilícitos destacam-se atrasados mentais com tipo de problema emocional histero-excitável, síndrome apático-abúlico e variante disfórica do tipo pseudo-psíquico [1].

- **Distúrbio hiperdinâmico do comportamento**

Na população dos atrasados mentais o distúrbio hiperdinâmico do comportamento é observado em 8.9%. Nos adolescentes em 21,3% dos casos. A imagem clínica desses distúrbios caracteriza-se pela desinibição motora, distúrbio de concentração da atenção, insuficiência de persistência em actividades que exigem tensão mental, tendência de passar de uma actividade para outra sem que termine qualquer uma delas em conjugação com uma actividade (activismo) fracamente regulada e de carácter excessivo. Por causa das dificuldades de assimilação da matéria, é necessário que se coloque a questão sobre o perfil de formação (agrário e técnico profissionais) para estas crianças. Com o passar do tempo o síndrome hiperdinâmico torna-se mais agudo e aparecem sintomas mais agudos, o que dificulta seriamente a habilitação de adolescentes com atraso mental. 45% dos que se submeteram a análise catamnésica, não se tiveram melhorias, o que levou a repetição da hospitalização e mesmo a condução à hospitais psiconeurológicos e internatos (Obuhov S.G., 1989 em [6])

### **Tipos de distúrbios de comportamento**

*Fugas de casa (internato) e vadiagem; agressão; autoagressão; elevada ansiedade afectiva; grosseria; indisciplina; rejeição à aprendizagem; comportamento para-autístico; transtorno disfórico; comportamento instável; mudança patológica dos impulsos; furto; comportamento sexual activo inadequado à idade; alcoolização; comportamento toximaniaco.*

### **A idade e outras características do comportamento de atrasados mentais**

Na idade pré-escolar os distúrbios comportamentais são verificados somente em 0,3% das crianças, sendo que predominam as manifestações impulsivas epileptoides e alta excitabilidade afectiva.

Na idade pré-escolar sénior o número dessas crianças aumenta em cerca de 2,9%. Cresce o número de crianças com alta excitabilidade afectiva (76,9%). Ao mesmo tempo com as manifestações impulsivas epileptoides nascem a instabilidade psíquica, a “cleptomania”, a bulimia, o comportamento sádico-agressivo.

À semelhança da idade pré-escolar, os distúrbios de comportamento nos adolescentes mais novos/júnior verificam-se em 15% dos casos. Eles tornam-se cada vez mais diversificados. Aparecem as desinibições sexuais, piromania, autoagressão, propensão ao alcoolismo. O distúrbio predominante e a alta excitação, em segundo lugar as fugas e vadiagem, no terceiro lugar - distúrbios sádico-agressivos. A combinação de algumas variantes de distúrbios comportamentais geralmente associam-se com níveis de subdesenvolvimento mais acentuados, com sintomas neurológicos e exogenia [10].

O comportamento tanto normal, como anómalo ou deturpado, podem ser definidos por características hereditárias. Assim, por exemplo, pode manifestar-se o comportamento autístico, perante a fenilcetonúria. Displasia provocada tanto pela disgénese intrauterina, como pelo desbalanço hormonal, geralmente associa-se com a sintomática pseudo-psíquica.

Frequentemente os distúrbios do comportamento verificam-se nos adolescentes com atraso mental ligeiro (25,2%), na estrutura das psicopatias (19,7%). Ocorrem com menor frequência em casos neuróticos (8,7%), síndromas epilépticos (4,4%) e particularmente raro – em casos de psicose (2,1%). O desvio do comportamento dos adolescentes com atraso mental ligeiro reflectem não tanto o carácter da doença, como as características das acções microssociais negativas [5]. Com frequência especial, o distúrbio do comportamento é reacção das crianças e

adolescentes às circunstâncias ou situações difíceis da vida. Parte considerável dos desvios comportamentais dos atrasados mentais ligeiros tem uma génese socio-psicológica. A agressão, nesses casos pode ser reflexo do comportamento negligente, regitante, e mesmo escárnio dos pais e educadores.

Em muitos casos a etiologia do comportamento deturpado – são as consequências dos distúrbios orgânicos do cérebro, que causaram a inferioridade intelectual. A excitabilidade afectiva em muitos atrasados mentais ligeiros e profundos tem exactamente essa proveniência.

### **Mecanismo de ocorrência de distúrbios do comportamento em crianças e adolescentes com atraso mental**

Segundo M.S. Pevzner (1959), a origem dos distúrbios do comportamento em diferentes crianças com atraso mental é variada. Numa forma de oligofrenia os distúrbios do comportamento definem-se pelo subdesenvolvimento da actividade cognitiva. No âmbito dela as mudanças do comportamento acontecem só em situações que não são completamente compreendidas pelo oligofreno; noutra forma de oligofrenia o distúrbio do comportamento está intrinsecamente ligado com o patente subdesenvolvimento profundo da personalidade. Ela também pressupõe que nas crianças com atraso mental acelera-se o papel dos impulsos na formação do comportamento[11].

Grande significado na formação do tipo de desvio do comportamento, principalmente nos atrasados mentais tem o meio social, as sugestões, ameaças, imitações das acções dos mais próximos e, por fim, as peculiaridades da adaptação social desta categoria de crianças. Porém, muitas vezes o mecanismo de formação do comportamento desviante é resultado da interacção de factores socio-psíquicos e psíquico-naturais. Aos últimos devem-se relacionar as formas de atraso mental (por exemplo, condicionadas as aberrações cromossómicas), avanço de umas ou outras etapas do desenvolvimento psicofísico (crises etárias), nociceptividade residual-orgânica complementar, por exemplo, consequência de traumas cranioencefálicos [13]. Enquanto isso o carácter estável do distúrbio do comportamento é associado à inércia patológica dos processos neurais, ao tipo de danos das estruturas neurais [7], as características neurodinâmicas e localização dos danos cerebrais [11].

Nas crianças atrasadas mentalmente com distúrbios do comportamento observam-se baixo nível de interacção funcional entre o córtex cerebral, principalmente o lóbulo frontal, num pano

de fundo de elevada influência por parte de estruturas mesodiencefálicas, bem como desintegração interhemisférica [13].

Desta maneira, pela sua origem o distúrbio do comportamento condiciona-se pela inferioridade intelectual, desvios no desenvolvimento da personalidade e peculiaridades da sua reacção.

Grande proporção dos distúrbios pseudopsíquicos nas crianças e adolescentes com diferentes níveis de atraso mental diferencia-se de acordo com o nível de atraso mental. Assim, há crianças com atraso mental ligeiro – 28,2%; moderado – 55%; profundo – 33,3% [14].

Na variante instável da forma esténica é mais frequente notar-se manifestações de agressão. A instabilidade afectiva é característica geral da forma esténica. Para a forma atónica é mais característico o comportamento para-autístico. O comportamento disfórico corresponde a forma clínica do mesmo nome (disfórico).

A combinação da sintomática pseudopsíquica profunda com a estrutura desigual do problema intelectual piora consideravelmente o prognóstico social [2].

Regra geral, as peculiaridades comportamentais de sujeitos com atraso mental são parte das manifestações clínicas da psicopatologia primária.

Se o comportamento desviante das crianças com atraso mental surge no processo de formação patológica da personalidade ou em resultado de situações difíceis da vida, então é classificado como patologia neuropsíquica que ocorre no âmbito do já existente subdesenvolvimento psíquico. Tais situações são interpretadas como sendo comorbidade, i.é, como combinação de duas formas patológicas: atraso mental e distúrbios comportamentais.

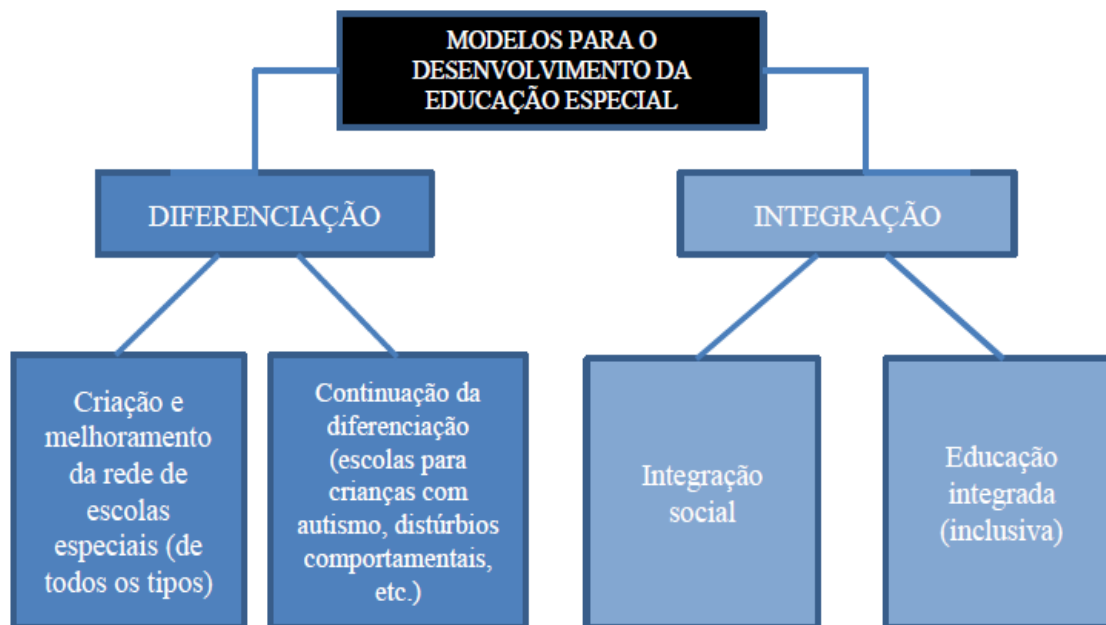
### **Modelos de integração de crianças com distúrbios funcionais**

A reflexão sobre o melhor modelo para implementação à luz das peculiaridades comportamentais de crianças e adolescentes com atraso mental, leva-nos à compreensão da pertinente necessidade de se criar condições materiais e humanas (quadros) para poder dar resposta ao desafio de integrar não só esta categoria de crianças e adolescentes em particular, como todas as pessoas com distúrbios funcionais, em geral. Afinal de contas, como diz Rioux (1999) *“a educação inclusiva, assim como outros assuntos das incapacidades, é um barómetro. Ela reflecte o nível de acções fundamentais na direcção do reconhecimento dos direitos humanos”*[8] Deste ponto de vista, a incapacidade de educar estudantes com necessidades

especiais nas mesmas condições que as dos estudantes com desenvolvimento normal, sinaliza não a impossibilidade da inclusão, mas sim e também as lacunas de um sistema ainda maior, que requiere um real desenvolvimento e mudança. Assim, no nosso entender, para fazer face a essas lacunas do sistema, Moçambique deve optar por um modelo de integração que possibilite o uso racional de meios e quadros com conhecimentos profundos sobre as peculiaridades do desenvolvimento desta categoria de cidadãos, como condição para a multiplicação interna acelerada de quadros nessa área de trabalho. Nessa ordem de ideias, deve-se, no nosso entender, apostar energicamente no potenciamento do modelo de diferenciação que irá desempenhar o papel de “laboratório” para a formação de especialistas na área da psicopedagogia especial, dada a possibilidade de oferecer aos cursantes mais horas de trabalho prático, permitindo estudar com maior profundidade as peculiaridades desta categoria de cidadãos. Como constata a pesquisa do Instituto Roeher no Canadá, o modelo de diferenciação torna, em termos de conhecimentos, mais fortes os estudantes com desabilidades o que lhes permite posteriormente aceder à uma escola regular e aguentar o ritmo de aprendizagem com facilidade relativa[12], enquanto que o modelo integracional (inclusivo), nos moldes em que se realiza hoje em Moçambique, não só não potencia o desenvolvimento das capacidades destes alunos, como enfraquece, de certa forma, a qualidade de conhecimentos dos alunos sem necessidades especiais de educação devido, presumivelmente, ao facto do professor poder sentir-se tentado a baixar o nível de complexidade dos conteúdos dos programas educativos por consequência tanto da falta de uma preparação adequada, como por falta de condições técnico-materiais e superlotação das turmas.

É com base no modelo de educação diferenciada que o mundo desenvolvido alcançou altos patamares no âmbito da educação de pessoas com necessidades especiais, facto que permite hoje implementar com mais serenidade o modelo de educação integrada desta categoria de cidadãos.

Para que Moçambique possa alcançar esses patamares acreditamos que o esquema de modelos de desenvolvimento da educação especial que avançamos como proposta (*fig. 1*), possa dar uma contribuição significativa.



*Fig. 1. Modelos para o desenvolvimento da educação especial em Moçambique, por José Matemulane*

Atendendo ao estágio do desenvolvimento socioeconómico do país e o facto de a educação integrada, para além da componente material-financeira, exigir dos pedagogos um alto nível de preparação, alto profissionalismo, criatividade, experiência e mestria, torna-se, no nosso entender, pertinente a priorização do modelo de diferenciação, sem contudo abdicar do aperfeiçoamento do modelo de integracional ora em curso no país. A gradação colorífica do esquema tem o objectivo de realçar a pertinência da nossa tese no que se refere aos modelos de desenvolvimento da educação especial.

Importa frisar que é insensato forçar a implementação do modelo integracional sem que estejam criadas as condições para o fornecimento de suporte científico, organizacional, de quadros e metodológico, porque essa atitude poderá levar à profanação da própria filosofia do modelo integracional. Nas escolas moçambicanas não existem condições para uma educação integrada de crianças com NEE, nomeadamente: formação especial de pedagogos, psicólogos, técnicos sociais (referimo-nos a conhecimentos profundos e não noções gerais das NEE), equipamento especial e meios técnicos para aulas correcionais, bem como programas especiais de psicocorreção e psicodesenvolvimento; não há condições para a sua formação profissional, facto que dificulta o processo de integração na sociedade. Respondendo aos que argumentam energicamente a aposta no modelo integracional, pelo seu carácter supostamente económico, importa frisar que as experiências dos outros países [9] mostram que uma educação integrada



efectiva custa não menos dinheiro do que a especial (diferenciada), para além dela ser recomendada somente a uma parte do contingente, diferentemente do modelo de diferenciação. O país necessita de concepções para uma nova educação especial e concepções de preparação de especialistas da nova geração, tanto a nível universitário, como pós-universitário.

### **Conclusões e recomendações**

Se as pessoas com distúrbios funcionais devem ser aceites como cidadãos de pleno direito, como verdadeiros membros da sociedade, é simplesmente lógico que isso seja praticado num dos ambientes mais importantes da socialização - a escola. Depois de analisar as peculiaridades do comportamento de crianças e adolescentes com atraso mental, chega-se a conclusão de que o processo de integração desta categoria de cidadãos torna-se praticamente impossível sem uma preparação de todos os meios necessários para o funcionamento eficiente de integração. Tendo em conta a imagem clínica dos distúrbios comportamentais, torna-se de extrema importância que se garanta a verificação do Princípio hipocrático, segundo o qual primeiro deve-se garantir que qualquer intervenção não esteja a fazer mal ou piorar o estado do(s) sujeito(s) passivo(s) da mesma, como ponto de partida para a implementação do processo de integração. A montagem de uma estrutura de educação integrada eficiente depende da qualidade de respostas às principais questões de carácter prático, subordinadas às questões de carácter político a ela inerentes. Questões práticas: Estará a escola pronta para receber essas crianças? Estará o professor preparado? Existem especialistas para levar a cabo trabalhos correcionais? Como conciliar psicologicamente diferentes grupos de crianças? Como organizar as condições para preparação direccionada dessas crianças para a vida? As questões políticas assumem aqui uma característica de objectivos operacionais, nomeadamente:

- Introdução da prática de orçamentação clara para o sector da educação especial;
- Definir o estatuto legal da criança com desvios no desenvolvimento, incluindo a possibilidade dela ter a oportunidade de beneficiar-se de ajuda correcional adequada e em quantidade necessária, e o estatuto das escolinhas e creches que atendem crianças com NEE (limite do preenchimento dos grupos e turmas, remuneração complementar do trabalho dos pedagogos, etc.);
- Formação e capacitação de professores-defeitologistas para o trabalho em novas condições de educação integrada, bem como armar os pedagogos das instituições de

ensino regular pré-escolar e escolar em conhecimentos necessários para levar a cabo um trabalho efectivo;

- Introdução de mudanças no estatuto das escolas especiais através da complementação das suas funções em prestação de ajuda correcional e integracional de crianças;
- Realização, por um lado, de trabalho direccionado onde integra-se a criança (grupos infantis, turmas na escola...), com a sociedade no geral, para que esteja preparada para recepção de pessoas com possibilidades reduzidas.

O modelo de diferenciação é, no nosso entender, a base para preparação de quadros competentes, mais experientes que possam operacionalizar e aperfeiçoar o modelo integracional ora em curso no país.

Atendendo estágio do desenvolvimento socioeconómico do país torna-se, no nosso entender, pertinente a priorização desse modelo, sem contudo abdicar do modelo de integracional.

### **Referências bibliográficas**

1. AIDELDYAEV, B.S. *Características clínico-nosológicas e sindrômicos dos doentes mentais*. Kiev, Saúde, 1986.
2. ERMÓLINA, L. A. *Atraso mental e comportamento desviante na adolescência*. Conferência científica e prática Soviética sobre neurologia infantil e psiquiatria. Vilnius, 1984.
3. GOLDÓVSKAYA T.I. *Sobre o estudo epidemiológico da oligofrenia*/TI Goldovskaya, AI Timofeev//Problemas de retardo mental. M., 1970 -. P. 51-65.
4. GÚRIEVA, V.A., SEMKE, V.Y., GUINDINKIN, V.Y. *Psicopatologia dos adolescentes*. Tomsk, Universidade Estatal de Tomsk, 1994.
5. HOHLÓV, L. K. et al. *Patomorfose das doenças psíquicas*. VIII Simpósio Soviético de neuropatólogos, psiquiatras e narcólogos - Moscovo 1988, Tomo 2, pp. 304 - 306.
6. ISSAEV, D.N. *Atraso mental em crianças e adolescentes*. Manual, St. Petersburg: 2003.
7. ISSAEV D.N. *Subdesenvolvimento psíquico das crianças*. Leningrado, Editora Medicina, 1982.

8. "Inclusive Education in Canada: A piece in the quality Puzzle". In: F. Armstrong & El Barton (Eds.), *Disability, Human rights and Education: Cross cultural perspectives* (87-99). Buckingham, UK: Open University Press, 1999.
9. KÉSAREV E.D. *A educação especial na Suécia//Educação de crianças com problemas de desenvolvimento em diferentes países*. São Petersburgo, 1997. Pp. 136-146.
10. KRIZHÁNOVSKAYA, I.L. *Importância de factores ambientais na formação de distúrbios comportamentais nas crianças com atraso mental//Desadaptação social: Distúrbios do comportamento nas crianças e adolescentes*. Moscovo, 1996.
11. PEVZNER, M.S. *Crianças oligofrenas*, Moscovo, Editora APN, 1959.
12. Roeher Institute, Not Enough: *Canadian research into Inclusive Education, Final Report*. North York, Ont. L`Institut Roeher Institute, 2003.
13. SHIPÍTSINA L.M., IVÁNOV E.S. *Distúrbios do comportamento nos alunos da escola especial*. Reino Unido, 1992.
14. SOSYUKALO, O. D. *Sobre a questão da delimitação das chamadas psicoses em oligofrenos, das pfropesquizofrenia//Problemas de psiconeurologia*. Moscovo, 1964.
15. VOSTROKNÚZHOV, N.V. *Desadaptação escolar: Problemas-chave de diagnóstico e reabilitação//Desadaptação escolar*. Moscovo, 1995. pp. 8 - 11.



#### 4. Dificuldades de Aprendizagem

*Fernando Lourenço Fernandes Pinto*<sup>19</sup>

*Leonete Guilhermina Ferrão Fernandes*<sup>20</sup>

##### Resumo

O presente trabalho a ser apresentado no I Seminário Nacional de NEE, sob o lema: *acesso, igualdade e inclusão*, tem como tema Dificuldades de Aprendizagem. Se tivermos em consideração que as dificuldades de aprendizagem cingem-se basicamente em dificuldades relacionadas com problemas na realização da escrita, cálculo e leitura, levanta-se, neste trabalho, a questão: quais as principais dificuldades de aprendizagem e qual pode ser o seu impacto na inserção escolar e social de alunos portadores dessas dificuldades? Tendo em conta o propósito a que o trabalho é realizado e ao problema que se levanta, apresentam-se como objectivos fundamentais, identificar as principais dificuldades de aprendizagem, descrever essas dificuldades, apontar as suas causas e, analisar o impacto dessas dificuldades na inserção escolar e social dos alunos por elas afectados. Para a materialização do trabalho recorreu-se fundamentalmente a revisão bibliográfica relacionada com a matéria e, após essa consulta bibliográfica, foi possível verificar que, de entre outras dificuldades de aprendizagem, podem destacar-se a dislexia, disgrafia e a discalculia. Foi também possível notar que, as dificuldades de aprendizagem ora indicadas, podem contribuir negativamente para o sucesso e inserção ou para o fracasso de alunos portadores e, conseqüentemente, o abandono escolar dos mesmos.

**Palavras-chave:** Dificuldades de Aprendizagem, Dislexia, Disgrafia, Discalculia.

##### 1. Introdução

O presente trabalho a ser apresentado no I Seminário Nacional de NEE a ter lugar na UP Delegação de Montepuez, tem como tema "Dificuldades de Aprendizagem". Apresenta como objectivos básicos identificar as principais dificuldades de aprendizagem, descrever as suas manifestações, apontar as suas causas e analisar o impacto dessas dificuldades na inserção escolar e social dos alunos por elas afectados.

O trabalho procura responder a seguinte questão: quais as principais dificuldades de aprendizagem e qual pode ser o seu impacto na inserção escolar e social de alunos portadores dessas dificuldades?

No que tange a estrutura, o texto apresenta primeiramente, uma abordagem geral sobre a aprendizagem normal, isto para permitir compreender, então, a dificuldade. Finda esta abordagem, apresentam-se as principais dificuldades de aprendizagem, nomeadamente, a

<sup>19</sup> Licenciado em Pedagogia e Psicologia. Mestre em Educação/Psicologia Educacional, Docente da UP - Gaza.

<sup>20</sup> Licenciada em Psicologia Escolar, Docente da UP - Gaza.

dislexia, a discalculia e a disgrafia. Importa referir que, para cada uma das dificuldades são indicadas as suas manifestações, suas causas e as possíveis vias de solução. Após estas abordagens, apresentamos as conclusões, que também mostram algumas consequências das dificuldades de aprendizagem para as pessoas portadoras. Por fim temos as referências bibliográficas.

Para a realização deste trabalho recorreu-se exclusivamente a consulta bibliográfica.

## **2. A Aprendizagem**

Ao falarmos das dificuldades de aprendizagem, torna-se necessário fazer um entendimento sobre a aprendizagem normal, para permitir que haja clareza na definição e diferenciação entre esses conceitos. Deste modo, começaremos por definir a aprendizagem que segundo MESQUITA e DUARTE (1996), constitui a aquisição de novos comportamentos ou conhecimentos, resultante da necessidade psicológica ou fisiológica de adaptação ao meio. Dependendo do contexto, o termo pode designar o processo ou o seu resultado. Ou seja, no decurso da aprendizagem, dois fenómenos se verificam: por um lado, o organismo aprende, adquire os novos comportamentos e conhecimentos, graças a todo um envolvimento dos processos psicológicos e fisiológicos de adaptação ao meio. Por outro, após a apreensão dos comportamentos e conhecimentos, o organismo serve-se dessas aquisições para fazer uma relação com outras circunstâncias.

Portanto, a aprendizagem envolve a entrada e codificação da informação nos sistemas receptores do organismo, o seu armazenamento e a sua posterior recuperação. O armazenamento da informação é realizada através da memória interna e significa, por outras palavras, a persistência da informação ao longo do tempo. A recuperação que é o terminal de saída da informação do processo da memória refere-se ao uso da informação armazenada. Portanto, para que a informação seja recuperada deve estar não só disponível, como também acessível (SPRINTHALL & SPRINTHALL, 2001).

Importa referir que a aquisição e recuperação de uma nova informação pode ser facilitada quando esta é construída a partir de informações previamente incorporadas, ou seja, a aquisição é mais facilmente feita quando é construída sobre uma base de conhecimentos já existentes, já adquiridos (Idem).

Como se pode depreender, muitos outros aspectos podem ser analisados no que tange a aprendizagem, para tornar fácil a compreensão das dificuldades da aprendizagem. Porém, para efeitos deste estudo, importa, sim, salientar alguns aspectos essenciais deste processo. Assim sendo, passamos de seguida a abordar aspectos relacionados com o tema do presente estudo.

### **3. Dificuldades de Aprendizagem**

#### **3.1. Conceito**

De acordo com a *AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION* - APA (2002), há dificuldades ou perturbações da aprendizagem quando o rendimento individual nas provas habituais de leitura, aritmética ou escrita for substancialmente inferior ao esperado para a idade, para o nível de escolaridade ou para o nível intelectual.

As dificuldades da aprendizagem podem ser classificadas como dificuldades de leitura-dislexia, dificuldades de cálculo-discalcolia, dificuldades de escrita-disgrafia e, dificuldades da aprendizagem sem outra especificação (APA, 2002; RIDEAU, 1977).

#### **3.2. A Dificuldade de leitura - A dislexia**

A dislexia é entendida como uma dificuldade em identificar, compreender e reproduzir os símbolos, o que origina problemas na aprendizagem da leitura e da ortografia (RIDEAU, 1977).

##### **3.2.1. Características de diagnóstico**

A principal característica desta perturbação de leitura é um rendimento na leitura (por exemplo, precisão, velocidade ou compreensão da leitura medidas por provas normalizadas, realizadas individualmente) que se situa abaixo do nível esperado em função da idade cronológica do sujeito, do quociente de inteligência e da escolaridade própria para a sua idade, (APA, 2002). A criança com esta dificuldade apresenta dificuldade em aprender a ler e, sobretudo, não chega a ler bem. Confunde as letras de formas parecidas (p, q; b, d), inverte letras no meio das sílabas (par torna-se pra; bor transforma-se em bro) ou nas palavras omite letras (comboio pode ficar *coboio*). A análise dos sons é por vezes má (confusão do s e z, particularmente), sobretudo quando se trata de sons complexos. Portanto, todas essas alterações podem modificar radicalmente a estrutura das palavras. Assim, quando um disléxico lê um texto, pode chegar a substituições completas, dizendo uma palavra em vez da outra, ou chegar a

suprimir mais ou menos voluntariamente palavras difíceis de decifrar, (RIDEAU, 1977). É importante referir que a perturbação da escrita interfere significativamente com o rendimento escolar ou com as actividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura.

### **3.2.2. Prováveis causas da dislexia**

Os factores hereditários, o sexo, a educação demasiado precoce durante a maturação motriz, intelectual e social da criança favorecem o aparecimento da dislexia. Certos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita agravam a dislexia em indivíduos com predisposição assim como factores sócio-culturais (APA, 2002; RIDEAU, 1977).

### **3.2.3. Algumas vias de solução da dislexia**

Para resolver ou minimizar os efeitos da dislexia, devem ser aplicadas técnicas de ensino que facilitem a aquisição dos primeiros passos em direcção a escrita, como por exemplo, iniciar com a aprendizagem do alfabeto, de seguida, associar as letras em sílabas e depois, passar às palavras e à junção destas para formar períodos. Importa salientar que, para o sucesso da actividade de recuperação é indispensável a colaboração do educador, professor, pais e a criança.

## **3.3. Dificuldades de cálculo- Discalculia**

Trata-se de uma dificuldade em aprender o cálculo elementar nas crianças que em outras matérias podem até ter um bom nível escolar intelectual. Traduz-se pela dificuldade em integrar as noções numéricas, em compreender o mecanismo da numeração, as operações simples como adição, divisão, subtração entre outras. As dificuldades dizem respeito à integração e utilização dos símbolos numéricos (RIDEAU, 1977).

A dificuldade segundo a APA (2002), medida através de provas normalizadas de cálculo, realizadas individualmente, revela uma capacidade situada abaixo do nível esperado em função da idade cronológica do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade.

Uma criança que é portadora desta dificuldade apresenta maus resultados em cálculo, principalmente a partir da escola primária. Quando a criança se encontra face a problemas que necessitem de um raciocínio pessoal, não consegue saber que operação deve utilizar para conseguir a solução, hesita no caminho a seguir e não descobre o que realmente deverá fazer.



### **3.3.1. Causas da discalculia**

RIDEAU (*opcit*) afirma que as causas ainda não são perfeitamente conhecidas. Porém, indica que as discalculias podem ser encontradas em crianças com uma lesão cerebral sensorial ou intelectual, doentes motores cerebrais e surdos. Também pode ser encontrada em crianças com grandes problemas afectivos anteriores a idade escolar.

### **3.3.2. Vias de solução da discalculia**

Para minimizar os problemas da discalculia devem favorecer-se actividades como: realização de exercícios que tenham em vista favorecer o espírito de investigação, de raciocínio, de criação, estimulando a evocação verbal e fazendo com que a criança adquira a noção de número e das diferentes operações e é necessário estimular, encorajar e recompensá-la constantemente.

## **3.4. Dificuldades da escrita - Disgrafia**

Essa dificuldade é marcada pela dificuldade em aprender a escrever tendo em conta a idade cronológica da criança, o seu quociente de inteligência e o nível de escolaridade próprio da sua idade.

### **3.4.1. Causas da disgrafia**

Apontam-se como causas da disgrafia, segundo RIDEAU (1977), a aprendizagem prematura, as carências educativas, as perturbações da motricidade como tremores, contrações, paralisias.

### **3.4.2. Possíveis vias de solução da disgrafia**

É necessário utilizar técnicas especializadas que permitam a recuperação de uma motricidade adaptada (supressão da rigidez ao nível da mão e do antebraço).

## **4. Conclusões**

Após a revisão da literatura podemos apresentar algumas conclusões em relação a dificuldade de aprendizagem. Em primeiro lugar, é preciso destacar que em vários casos, tanto a dislexia quanto a disgrafia e discalculia, são dificuldades de aprendizagem que aparecem

associadas. Quer dizer que as crianças que, por exemplo, são portadoras da dislexia, serão ao mesmo tempo portadoras da disgrafia e da discalculia.

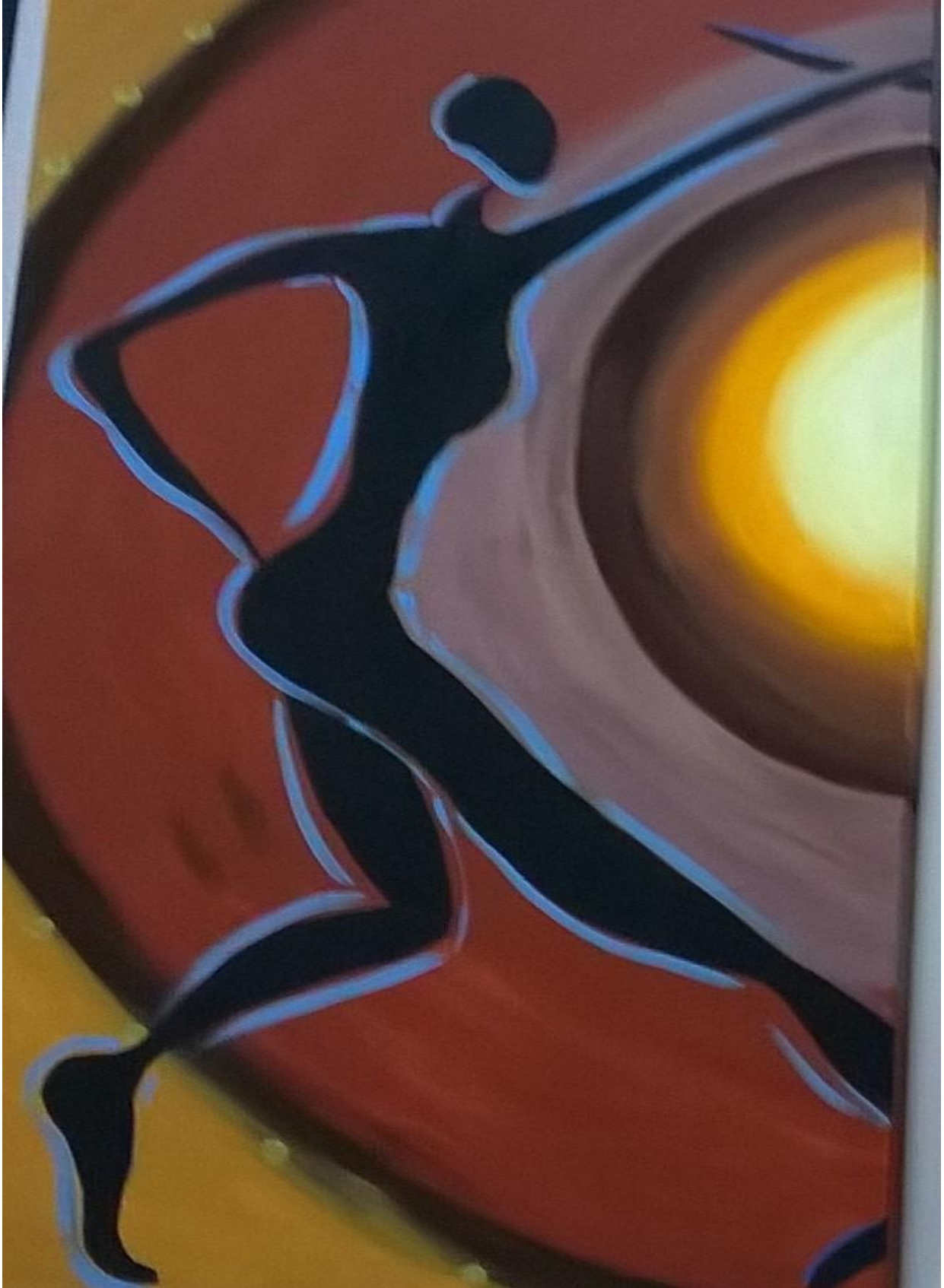
Concluimos também que as dificuldades de aprendizagem devem ser diagnosticadas quando o rendimento escolar individual nas provas de escrita, leitura ou cálculo for substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica da criança, o seu nível de escolaridade ou o seu nível intelectual. Notamos ainda que, as dificuldades de aprendizagem interferem negativa e significativamente no rendimento escolar e nas actividades do quotidiano que exijam aptidões de leitura, escrita e cálculo.

As dificuldades de aprendizagem também são motivo de desmoralização, da baixa de auto-estima e défices nas aptidões sociais e, conseqüentemente, contribuem para o abandono escolar e dificuldades de inserção social de indivíduos portadores dessas dificuldades.

Assim, para minimizar os efeitos das dificuldades de aprendizagem é necessário que se faça reeducação das crianças portadoras. Isto envolve introduzir programas de aulas de recuperação e procurar despertar interesse de adesão voluntária a essas aulas. Durante a vigência da recuperação, há uma necessidade extrema de haver colaboração entre os educadores, professores, pais e ou encarregados de educação e do próprio aluno.

## **5. Referências bibliográficas**

- APA. *Manual de Diagnostico e Estatística das Perturbações Mentais*. 4. ed. Lisboa, Climepsi Editores, 2002.
- MESQUITA, R. e DUARTE, F. *Dicionário de Psicologia*. Lisboa, Plátano Editora, 1996.
- RIDEAU, A. *400 Dificuldades e Problemas das Crianças: perguntas e respostas*. Verbo, Lisboa/São Paulo, 1977.
- SPRINTHALL, N. A. e SPRINTHALL, R. C. *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Editor McGraw-Hill de Portugal, Portugal, 2001.



## 5. A Prática de Inclusão nas Aulas de Educação Física

*Eduardo Jaime Machava<sup>21</sup>*

### Resumo

Estudos realizados no nosso país demonstraram fragilidades na concepção e implementação da inclusão nos processos educativos nacionais em geral e, particularmente, nas aulas de Educação Física (EF). Esta preocupação motivou a realização deste trabalho em que se objectiva apresentar exemplos de estratégias práticas de inclusão em contextos de Educação Física. Para abordagem desta temática serão apresentados exemplos de práticas envolvendo pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente, pessoas com deficiência físico-motora, deficiência visual, deficiência auditiva, pessoas obesas, asmáticas, pessoas anãs (baixa estatura) e pessoas albinas. Com esta acção esperamos demonstrar as reais possibilidades de práticas inclusivas em contextos de EF e contribuir para a alteração do comportamento ora prevalecente que se manifesta sob forma de atitudes de resistência ao processo em vários sectores educacionais e das comunidades.

**Palavras-chave:** Inclusão, Aulas, Educação Física, Necessidades Educativas Especiais e Estratégias.

### Introdução

É um facto irrefutável que nos dias que correm, abordar assuntos relativos à inclusão, assume um papel de relevância inquestionável uma vez que Moçambique é subscritor de várias convenções entre as quais da UNESCO, Organização Mundial da Saúde e Declaração de Salamanca na qual a educação é para todos independentemente da condição de cada pessoa. Aliás, a identidade moçambicana se constrói a partir das vertentes educacional, cultural ou desportiva. Estes aspectos têm merecido particular atenção pelas instituições de ensino a todos os níveis no país, e das respectivas estruturas de tutela administrativa.

A Educação Inclusiva (EI) vem se mostrando como uma nova tendência educacional e social, tornando-se uma realidade em muitos países. O princípio da inclusão consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos – um lugar que inclua todos os alunos, que celebre a diferença, que apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais. Para que isso seja realidade, a escola deve estar preparada para receber, respeitar e se comunicar com todos os seus alunos e membros da comunidade (PENAFORT, 2006).

---

<sup>21</sup> Mestre em Educação Física e Desporto Escolar com especialização em Educação Física Inclusiva, Faculdade de Educação Física e Desporto - Universidade Pedagógica, Maputo.

Estudos efectuados por investigadores de vários quadrantes do planeta têm demonstrado que a inclusão como parte integrante da educação geral encerra em seu redor, um complexo processo de tratamento para que a mesma se torne uma realidade.

A Educação Física (EF) Inclusiva é assumida como uma ramificação da vasta e complexa área de EF geral na qual as crianças com NEE deverão ser adequadamente acolhidas e acomodadas, mercê de uma intervenção directa das próprias crianças, professores, escolas e de seus pais/encarregados de educação assim como comunidades circunvizinhas das escolas, em reconhecimento do seu direito de cidadania (MACHAVA, 2010). É nossa intenção com este trabalho apresentar algumas propostas de estratégias de inclusão de crianças com NEE nas aulas de EF.

## **Objectivos**

### **Objectivo geral**

Apresentar algumas propostas de estratégias de inclusão de crianças com NEE nas aulas de EF.

### **Objectivos específicos**

- Identificar exercícios passíveis de incorporação de crianças com deficiência físico-motora, deficiência visual, deficiência auditiva, crianças obesas, asmáticas, anãs (baixa estatura) e albinas;
- Descrever a forma de execução dos exercícios que envolvem crianças com deficiência físico-motora, deficiência visual, deficiência auditiva, crianças obesas, asmáticas, anãs (baixa estatura) e albinas.

## **Revisão da literatura**

A Educação é um instrumento privilegiado de transmissão de conhecimentos, valores sócio-culturais, políticos e até afectivos que transitam de geração em geração. Na sua ausência a sociedade fica desprovida de regras de vida e de conduta. O factor ambiental e contextual da sua implementação é determinante em todos os âmbitos de aplicação.

Com efeito, LIBÂNEO (1994) conceitua a educação como sendo um amplo processo de desenvolvimento da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas - físicas,

morais, intelectuais, estéticas - tendo em vista a orientação da actividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais.

Em clara demonstração do quão estão as estruturas centrais de poder político moçambicano comprometidas com o desenvolvimento harmonioso dos cidadãos, o Relatório do Ministério da Educação (1996), esclarece que os princípios norteadores da educação estão consignados na Constituição da República de Moçambique, a qual advoga que a educação é um direito de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso de todos eles aos diferentes tipos e níveis de ensino.

### **Educação Especial no Mundo e em Moçambique**

A compreensão do fenómeno da inclusão em quaisquer tipo de aulas na escola não pode ser entendida como um acto isolado, mas o resultado de uma cadeia de etapas e factores políticos, sócio-culturais e sobretudo pedagógicos. Assim, apresentamos de forma resumida alguns dos contornos pelos quais passa a Educação Especial (EE), em trânsito rumo à fase actual da inclusão.

Assim, SANCHES e TEODORO (2006) consideram que a EE é tida como evolução do ensino especial, sendo considerada como um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens com NEE para que tenham acesso às aprendizagens. Outros profissionais, outros métodos (nem sempre), outras matérias para aprender (mais curtas, menos exigentes), outros espaços, dentro da escola, mas na maior parte das vezes fora da sala de aula à qual, por direito, pertencem. Uma educação especial para alunos especiais.

Na maioria dos países da África Austral, há uma tendência de se enquadrar a deficiência numa estrutura médica e de assistência social, identificando as pessoas com deficiência como pacientes, diferentes dos que não têm deficiência. A ênfase sobre as necessidades médicas das pessoas com deficiência conduz a um desprezo correspondente às suas vastas necessidades sociais, resultando no severo isolamento delas e suas famílias (INEE, 2006).

Mais adiante refere ainda o mesmo documento (op. cit) que, pelo facto de se considerar que as escolas especiais e as salas especiais proporcionavam um ambiente demasiado restrito, que resulta empobrecedor e contraproducente do ponto de vista educativo, de altos custos por favorecer segregação e discriminação, em 1994 houve uma grande viragem no concernente ao tipo de atendimento escolar das pessoas com NEE, aliada às experiências de outros países e à

participação e assinatura da Declaração de Salamanca adoptada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Espanha.

Dos autores acima referidos, ressalta o aspecto de que as estruturas governamentais dos locais referidos se mostram preocupadas em aderir ao modelo de ensino, sem que para o efeito tenham as bases suficientemente implantadas nos seus territórios, gerando, por consequência, as indefinições na programação até ao descontrolo na implementação.

Na perspectiva de estabelecermos a ponte entre o que é tomado como referência noutros quadrantes e a nossa realidade moçambicana, entendemos apresentar alguma informação (pouca, mas existente) contida na Legislação moçambicana. MANHIÇA *et al.* (1995) referenciam o papel do Ministério da Educação no desenvolvimento da EE e confirmam a criação do Departamento da Educação Especial adstrito à Direcção Nacional de Ensino Geral.

De acordo ainda com os mesmos autores, o Ministério da Educação materializa, orienta, fiscaliza, supervisiona e apoia os princípios subscritos para o desenvolvimento da EE em Moçambique. O Departamento de Educação Especial esteve virado à afectação, capacitação, supervisão, orientação, avaliação e apoio aos professores primários na área de EE. A capacitação era curta ou de média duração, em exercício, no país ou no exterior, orientada para a área de Defectologia.

Durante a execução de suas actividades de supervisão contínua e sistemática, este Departamento esbarrou-se com imensas dificuldades devido à falta de clareza das funções que cabiam a cada um dos Ministérios (Educação, Saúde e Acção Social) que intervinham directamente nos trabalhos das mesmas escolas. Para além disso, outro factor constrangedor foi a falta de arquivo documental completo, sistematizado e eficiente para efeitos de consulta de documentos e experiências.

Em relatório do MINED (1996), apresentado em Conferência Internacional consta sobre a matéria

a EE consiste na educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento escolar e realiza-se em princípio através de turmas especiais dentro das escolas regulares. A EE é tutelada pelo Ministério da Educação em conjunto com os Ministérios da Saúde e da Coordenação da Acção Social, a quem compete estabelecer normas, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento, definir critérios para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos (op. cit.).

Muito embora não faça questão de apresentar alguns exemplos relacionados com o que o relatório considera de difícil enquadramento, somos de calcular que se trate de todos os outros casos ou patologias que, não sendo deficiência, requeiram atendimento personalizado.

### **Educação Física Inclusiva**

A relevância que a educação inclusiva encerra na sociedade parece justificar o aumento significativo de interesse investigativo que actualmente a literatura de especialidade testemunha. Estudos efectuados por investigadores de vários quadrantes do planeta, têm demonstrado que a inclusão, como parte integrante da educação geral, encerra em seu redor um complexo processo de tratamento para que a mesma se torne uma realidade.

Com efeito JÚNIOR *et al.* (2004) conceituam a inclusão como sendo uma modificação da sociedade como pré-requisito para que a pessoa com necessidades especiais possa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania. Na verdade, *"é um processo amplo, com transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais"* (SASSAKI, 1997, citado por CIDADE & FREITAS, 2002).

De acordo com SANCHES e TEODORO (2007), numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva quando a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

Mais adiante os mesmos autores aconselham que, para que a educação inclusiva seja um facto real, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos para cada situação (op. cit.).

Os autores citados apresentam a heterogeneidade dos grupos de trabalho, os desafios a enfrentar por parte dos profissionais da área de EF inclusiva e a adopção de uma permanente mudança de mentalidades perante os factos. Referem-se ainda às dificuldades a encontrar durante o longo e complexo processo de transformações, tendo como ponto de partida, em alguns casos, a própria criança com NEE como factor chave para a busca do desenvolvimento e o exercício da cidadania.



Num outro desenvolvimento SANCHES e TEODORO (2006) esclarecem que muita gente pensa que a inclusão escolar é para crianças e jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades especiais.

A política educativa moçambicana define a educação básica como um direito universal. Em 1998, o Ministro da Educação assumiu, com o apoio da UNESCO, o projecto "Escolas Inclusivas" para combater a exclusão e promover a escolaridade para todas as crianças.

Com respeito à mesma temática, importa referenciar que Moçambique é subscritor da Declaração de Salamanca tendo para o efeito traçado alguns princípios orientadores do currículo do Ensino Secundário Geral (ESG). Assim, o INDE/MINED (2003) sobre o assunto referem que, relativamente aos portadores de NEE, deverão ser criadas condições para que todas as crianças e jovens se sintam livres de qualquer forma de discriminação, através da promoção de atitudes e valores como a solidariedade, o amor ao próximo, entre outros.

As dificuldades com que se depara o processo de inclusão nas aulas de EF nas várias esferas do globo são enormes. Moçambique não constitui excepção à regra. Na inclusão, o papel da EF é justamente consciencializar os cidadãos para a educação e conhecimento do seu próprio corpo. O necessário então é ir trabalhando junto com a criança portadora de deficiência/NEE de uma forma integrada, buscando suprir a falta de informações sobre o assunto (MACHAVA, 2010).

O esforço que se desenha no contexto de Moçambique é enorme se atendermos que, para esta área de actividade educativa de inclusão não há estudos disponíveis. É de saudar a ideia da adesão ao programa de inclusão no país. Contudo, deste propósito derivam outros desafios emergentes, tais como a consciencialização das pessoas com NEE sobre a importância da prática da EF inclusiva, a formação de profissionais vocacionados para o atendimento a este grupo de pessoas e a permanente produção de conhecimentos nas diferentes áreas ligadas a este assunto.

A formação de profissionais de EF para a inclusão é crucial e de uma dimensão sem comparação porque se trata da abordagem de aspectos que não se resumem apenas à aquisição de bons hábitos de saúde e estilos de vida de alta qualidade, mas também, e sobretudo, por minorar os efeitos nefastos que o sedentarismo provoca. É decididamente pouco justo considerar que o processo de inclusão possa ter sucesso e aceitação sem que a componente formação de quem a vai dirigir ocorra. Esta formação específica possibilitaria a aquisição de modelos de atitudes e

procedimentos que se ajustassem àquelas que as crianças e jovens com NEE mais necessitem para a sua feliz inserção na escola e na sociedade.

Esperamos que os professores de EF em face da inclusão escolar tomem partido numa luta social, não se distanciando da realidade, nem se deixando petrificar pelas adaptações motivadas por sentimentos passionais tão comuns entre as pessoas que trabalham com os deficientes (CARMO, 2001).

Vincando a acção do professor no processo da inclusão, GRAÇA (2008) refere-se que “*o professor de Educação Física é aquele que se perfila como o mais dotado para lidar com o factor da heterogeneidade e, quando devidamente apoiado, torna-se um elemento fundamental em todo o processo de inclusão dos alunos que se destacam pela diferença*”.

A compreensão da área de actuação passa então a ser meio que facilita a actuação dos professores, fazendo com que não se sintam mais impotentes ao lidar com a diversidade (MELO & FREITAS, 2009).

A inadequada (ainda) preparação dos professores de EF com relação às metodologias e estratégias centradas na própria criança com NEE, bem como a aplicação de metas que à partida se apresentam fora do alcance, pode constituir um factor de desmotivação e, por consequência, da sua auto-exclusão. Sobre este aspecto, CHICON (2008) afirma que,

da análise dos programas de seis escolas de formação de professores em Portugal, verificou-se que a formação inicial era de carácter geral e, raramente, relacionada com aspectos concretos de inclusão em Educação Física. Essa situação afecta os professores de EF indistintamente. As pesquisas indicam que o despreparo profissional e a desinformação são apontados, pela grande maioria dos profissionais da educação, como a causa do não atendimento educacional dos alunos com NEE que frequentam as classes regulares (op. cit.).

A adaptação das escolas à realidade corrente, a preparação dos professores para atender as crianças com NEE e a sensibilização das comunidades para este fenómeno que emerge se assume como primordial e, sob qualquer que seja o pretexto, não deverão ser ignoradas.

### **Quadro 1: Valores norteadores do processo de inclusão social**

1. A aceitação e valorização da diversidade;
2. O exercício da cooperação entre diferentes;
3. A aprendizagem da multiplicidade

Fonte: Elaborado pelo autor

É no contexto destas actividades de carácter inclusivo que os jogos traduzem a sua eficácia no campo educacional assim como nas acções de socialização. Neste âmbito, e de acordo ainda com GIL (2002), a convivência entre vários grupos de cidadãos repercute-se em benefícios para todos os envolvidos, tal como reportam os quadros que a seguir apresentamos:

### **Quadro: 2 Principais benefícios para as pessoas envolvidas nos jogos de inclusão**

<b>Benefícios para pessoas com deficiência</b>	<b>Benefícios para pessoas que não são deficientes</b>	<b>Benefícios para todos os indivíduos</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Encontram modelos positivos nos colegas;</li><li>2. Contam com assistência por parte dos colegas;</li><li>3. Quando criança, o indivíduo cresce e aprende a viver em ambientes integrados.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Aprendem a melhor forma de lidar com as diferenças individuais;</li><li>2. Oportunidade para praticar e partilhar suas aprendizagens;</li><li>3. Diminuição da ansiedade face aos fracassos ou insucessos.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Compreensão e aceitação dos outros;</li><li>2. Reconhecimento das necessidades e competências dos colegas;</li><li>3. Respeito por todas as pessoas;</li><li>4. Construção de uma sociedade solidária;</li><li>5. Desenvolvimento de apoio mútuo;</li><li>6. Desenvolvimento de projectos de amizade;</li><li>7. Preparação de uma comunidade de suporte e apoio.</li></ol>

Fonte: Elaborado pelo autor

*“Toda a sociedade que exclui pessoas do trabalho por qualquer motivo sua deficiência, cor ou género está destruindo a esperança e ignorando talentos. Se se fizer isso, colocar-se-á em risco o futuro”* (GIL (2002, apud WHITE, 1994). Nesta afirmação está implícita a ideia de que a sociedade não pode se fortalecer dividida em grupos. Sendo o jogo uma das manifestações típicas dos animais (incluindo o homem), a sua efectivação em contextos de cooperação entre as pessoas com NEE de parceria com as outras torna-se um instrumento privilegiado para a educação, harmonização e coesão social.

Os processos de inclusão nas aulas de EF de pessoas com NEE em forma de jogo, transporta consigo uma variada gama de benefícios em ambos grupos que se resumem no quadro que se segue.

### **Quadro 3. Benefícios para todas as pessoas inseridas na inclusão em EF**

1. Compreensão e aceitação dos outros;
2. Reconhecimento das necessidades e competências dos colegas;
3. Respeito por todas as pessoas;
4. Construção de uma sociedade solidária;
5. Desenvolvimento de apoio mútuo;
6. Desenvolvimento de projectos de amizade;

Fonte: Elaborado pelo autor

No cômputo geral, as aulas já por nós observadas não responderam na sua plenitude a todo este conjunto de aspectos que tornam o jogo verdadeiramente num campo onde todos aprendem, ensinam e se socializam. Esta convicção resulta do facto de que a maioria das aulas não se efectivou na perspectiva de jogos de cooperação, que são a base da qual todos teriam a oportunidade de contribuir para a aprendizagem e sucesso da equipa, na mesma medida em que se socializam. Significativa parte das aulas foi orientada para aspectos técnicos das diferentes modalidades desportivas, que apesar de serem importantes, não são determinantes para o sucesso de trabalho em equipa.

### **Proposta de Estratégias de Inclusão em Educação Física**

Dado o facto de a inclusão ser considerada um processo de difícil aplicação, apresentamos de seguida algumas propostas que os professores de EF poderão observar para a inclusão de

crianças com NEE observando sempre as diferenças óbvias que cada criança irá apresentar pois, cada criança é um caso. Na abordagem inclusiva, a homogeneidade não tem espaço. As diferenças existem, são reconhecidas e devem ser acomodadas como tal através de tratamento individualizado, considerando as particularidades de cada uma das crianças. Eis alguns exemplos a ter em conta:

**Quadro 4: Actividades para crianças com deficiência física e visual**

<b>Actividade ou Exercício</b>	<b>NEE Envolvida</b>	<b>Actividade/Todos</b>	<b>Atendimento Particularizado</b>	<b>Observações</b>
Jogos de Solo	Deficiência. Físico- motora	Jogos com e sem bola	Realizar actividades de acordo com o tipo, as possibilidades e limites da criança	
Jogos Tradicionais e danças		Praticam os JT e danças	Integram-se nos JT e danças com respeito às suas possibilidades e limitações individuais	
Exercícios de membros inferiores, superiores e tronco	Deficiência visual	As crianças realizam os exercícios da forma como o professor demonstra	O professor anuncia a forma de realização do exercício em voz audível para que a criança acompanhe e ele corrija eventuais erros	Uso de Voz
Corrida de Velocidade		As crianças percorrem 100m	Percorre 85m.	Faz a distância com um Guia

Fonte: Elaborado pelo autor

**Quadro 5: Actividades para crianças com deficiência auditiva e obesidade**

<b>Actividade ou Exercício</b>	<b>NEE Envolvida</b>	<b>Actividade/Todos</b>	<b>Atendimento Particularizado</b>	<b>Observações</b>
Corridas, jogos, danças, saltos ou jogos de tracção	Deficiência Auditiva	As crianças realizam normalmente as actividades em obediência às regras de cada uma.	Uso da língua de sinais	Uso de Língua de Sinais Visualização
Salto em Comprimento	Criança com Obesidade	As crianças saltam até atingir entre 1.5m e 2.5m	A criança obesa salta entre 75 cm e 1.5m	
Corrida de Velocidade		Atinge a meta aos 80 metros	Atinge a meta aos 55 metros	

Fonte: Elaborado pelo autor

**Quadro 6: Actividades para crianças asmáticas e anãs**

<b>Actividade ou Exercício</b>	<b>NEE Envolvida</b>	<b>Actividade/Todos</b>	<b>Atendimento Particularizado</b>	<b>Observações</b>
Corrida de Resistência 800 metros	Criança Asmática	Determina-se 5 minutos para que as crianças percorram esta distância.	Satisfaz a criança percorrer a distância ao seu jeito sendo admissível que ela interrompa sempre que se sentir fatigada. Não se deve determinar tempo algum.	
Salto em altura		As crianças deverão saltar até atingir	Realiza o salto procurando atingir	Reduz-se a distância em

	Criança Anã	entre 70 e 130 cm	o máximo de 45 cm	metros
Corrida de Velocidade		Atinge a meta aos 80 metros	Atinge a sua meta aos 45 metros	Reduz-se a distância em metros

Fonte: Elaborado pelo autor

### Considerações finais

Sendo uma actividade de carácter demonstrativo somos de esperar que as crianças tenham sido despertadas da possibilidade que têm de realizar actividades físicas em parceria com os seus colegas da turma, com reconhecimento e respeito pelas diferenças que elas apresentam. Desta forma, estaremos contribuindo para a harmonia e equilíbrio necessários entre o corpo e a mente de que tanto nos propomos alcançar.

### Referências bibliográficas

- CARMO, A. A.. *Educação Física e inclusão escolar: em busca da superação dos limites da adaptação*. Revista Conexões. Vol.6. 2001.
- CHICON, J. F.. *Inclusão e Exclusão no contexto da Educação Física Escolar. Educação, Educação Física Adaptada e inclusão*. Revista Movimento. Porto Alegre, Vol 14. nº 1.. 2008.
- GIL, Marta. Apresentação. Espaços de inclusão. Brasil, 2002.
- INDE/MINED. *Plano curricular do Ensino Básico: Objectivos, política, estrutura, planos de estudos e estratégias de implementação*. Maputo, INDE/MINED, 2003.
- INDE (Instituto Nacional de Educação Especial). *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola 2007-2015*. Centro de Documentação e Informação. Angola. 2006.
- JÚNIOR, L. S. et al.. *Educação Física Escolar e inclusão: de que estamos falando*. Revista Digital . Buenos Aires - Ano 10 - Nº 73 . 2004.
- LIBÂNEO, João Carlos. *Didáctica*. São Paulo, Cortez, 1994.
- MACHAVA, Eduardo. J. *Diagnóstico de participação de crianças moçambicanas com Necessidades Educativas especiais nas aulas de Educação Física Inclusiva. O caso das*

- Escolas Secundárias Públicas de Maputo*. Dissertação de Mestrado. Maputo, UP. FEFD, 2010.
- MANHIÇA, C. A. Et al.. *Um projecto de desenvolvimento da Educação Especial em Moçambique. Programa de atendimento psico-pedagógico à criança com Necessidades educativas especiais*. Maputo, 1995.
- MELO, T. A. F.& FREITAS, A.. *Educação Física Adaptada, uma prática de possibilidades no contexto escolar*. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 14 - Nº 136. Brasil, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.. *Relatório sobre a Educação em Moçambique. Conferência Internacional de Educação*. Moçambique, 1996.
- PENAFORT, J. D.. *Estratégias de Aula para Inclusão da Pessoa com Deficiência: Da recepção do aluno deficiente em núcleos que ofereçam Educação Física Adaptada à escolha de actividades/turmas*. São Paulo, 2006.
- SANCHES, I. & TEODORO, A.. *Da integração à inclusão escolar. Cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, nº 8. Portugal, 2006.
- SANCHES, I. & TEODORO, A.. *Procurando indicadores de educação inclusiva. As práticas dos professores de apoio*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 20, nº 2, 2007.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Salamanca. Espanha. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. 1994.





## 6. Intervenção Psicopedagógica: Contribuições para o Desenvolvimento da Criança do Ensino Básico (1º e 2º Graus) – Estudo de Caso

*Daniel Ernesto Canxixe*<sup>22</sup>

*Lúcia Suzete Simbine*<sup>23</sup>

### Resumo

Este estudo em curso<sup>24</sup> pretende estudar as causas ou factores que interferem directa ou indirectamente nas aprendizagens académicas (leitura, escrita e cálculos) das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) do Ensino Básico (1º e 2º Graus) assim como propor formas de intervenção. O programa de intervenção é de base fonológica, utilizando como metodologia o estudo de caso. A avaliação inicial é de natureza preliminar e contempla as seguintes áreas: leitura, escrita, soletração, compreensão oral e escrita do alfabeto e consciência fonológica. Tendo como base a avaliação em curso e a revisão constante da literatura relevante sobre a intervenção em crianças com dificuldades de aprendizagem específicas, elaborou-se um programa de intervenção por cada caso. Para o caso que se pretende apresentar, este programa incorporou várias componentes: treino grafema-fonema, treino das correspondências grafo-fonológicas, treino fonológico em estratégias de alfabeto lúdico (invenção de canções por cada letra do alfabeto). Para além desta vertente, a intervenção incide sobre factores de ordem emocional (a motivação e o reforço da auto-estima).

**Palavras-chave:** Necessidades Educativas Especiais, Dificuldades Específicas de Aprendizagem, Avaliação Preliminar, Leitura, Escrita, Calculo

### Introdução

Este estudo ainda em curso pretende estudar as causas ou factores que interferem directa ou indirectamente nas aprendizagens académicas (leitura, escrita e cálculos) nas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) do Ensino Básico (1º e 2º Graus) assim como propor formas de intervenção. O programa de intervenção é de base fonológica, utilizando como metodologia estudos de caso.

Actualmente podem ser entendidas como intervenções psicopedagógicas as estratégias que visam a recuperação, por parte das crianças, dos conteúdos escolares avaliados como deficitários e atendimento em consultório de crianças com dificuldades de aprendizagem na escola.

---

<sup>22</sup> Mestrando em Terapia Familiar e Comunitária, Licenciado em Psicologia das Necessidades Educativas Especiais pela Universidade Eduardo Mondlane, Docente da UP e Pesquisador no Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE), Maputo.

<sup>23</sup> Mestre em Educação/Currículo, Docente da UP – Maputo, Pesquisadora na área de NEE e Currículo, Coordenadora do Núcleo de NEE no CEPE, Maputo.

<sup>24</sup> Ainda está numa fase inicial da sua execução. Neste artigo apenas se apresenta um caso (o Projecto estuda um total de três casos).

Este estudo está a ser realizado em três (3) escolas a nível da cidade de Maputo.

### **Problema de pesquisa**

Autores com Bautista (1997), pesquisam em áreas de intervenção para alunos com NEE no sentido de diagnosticar e de acordo com as suas necessidades, propor estratégias de intervenção de modo que desenvolvam as suas potencialidades.

Apesar dos esforços neste campo de conhecimento, tem se notado controvérsias e em alguns casos, as sugestões de intervenção não são aplicáveis em outros contextos. Talvez por serem propostas sem fundamentação teórica. Isto é, cada modelo de intervenção, deve se basear em alguma teoria explicativa.

Na realidade moçambicana, alguns esforços têm sido feitos no sentido de amenizar algumas das necessidades no ensino básico, de modo que estes alunos pedagogicamente desenvolvam algumas habilidades. Mas poucos têm tido bons resultados, provavelmente porque os planos de intervenção não são bem fundamentados, ou por que o diagnóstico não confere a real necessidade da criança.

Diante desta questão social no âmbito educacional, em que se notam algumas limitações na minimização desta situação, propomos a seguinte questão de partida: como contribuir para o desenvolvimento intelectual de crianças com NEE no Ensino Básico?

### **Importância da Pesquisa**

Muitos pais e encarregados de educação assim como professores, reclamam pelos problemas que os seus filhos e/ou alunos apresentam. Alguns alunos, aparentemente não apresentam necessidades especiais visíveis, mas apresentam dificuldades de aprendizagem.

Com a presente pesquisa, a partir do modelo de intervenção, pretende-se reduzir significativamente o índice de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Esta pesquisa poderá contribuir para a melhoria do trabalho de outros profissionais, como terapeutas, psicólogos, pedagogos, psiquiatras, médicos, assistentes sociais, professores e outros ligados a esta área.

Em Moçambique pouco se fala de intervenção, e consideramos ser importante mudar o cenário. Pretende-se que o índice de alunos com dificuldades de aprendizagem reduza, a partir de uma intervenção psicopedagógica individualizada.

## **Objectivos**

O objectivo geral é intervir individualmente nos alunos com NEE de modo a contribuir para o desenvolvimento intelectual destes alunos a partir do ensino básico.

Os objectivos específicos são:

- Diagnosticar a partir de um procedimento bem sistematizado as reais dificuldades do aluno em causa.
- Organizar um plano adequado de recuperação a partir do diagnóstico sistematizado a fim de desenvolver as competências dos alunos do ensino básico.
- Avaliar a eficácia do modelo de intervenção individualizado por cada caso em estudo.

## **Hipóteses de pesquisa**

As hipóteses de pesquisa são:

**H<sub>1</sub>:** As dificuldades de aprendizagens manifestadas por vários alunos, provavelmente poderão ser minimizadas caso seja feito um diagnóstico exaustivo e se proponha um modelo específico de intervenção individualizada.

**H<sub>0</sub>:** As dificuldades de aprendizagens manifestadas por vários alunos, provavelmente não poderão ser minimizadas caso seja feito um diagnóstico exaustivo e se proponha um modelo específico de intervenção individualizado.

## **Metodologia**

Neste parte iremos apresentar todo o percurso através do qual temos estado a levar avante a nossa pesquisa.

### **Caracterização da pesquisa**

Considerando o carácter da nossa investigação, o objecto de estudo e os objectivos, direccionamos a construção deste trabalho dentro da abordagem qualitativa de tipo pesquisa-acção, a partir de estudo de caso, em que a recolha de dados, assim como a construção de categorias de análise, segue a perspectiva da metodologia fundamentada em dados, que permite trabalhar dados de diferentes origens, entrevista, registo, relatos de observações.

### **População e amostra do estudo**

Os participantes surgiram do universo das várias queixas sobre alunos com dificuldades de aprendizagem. Para a proposta de sistematização, foi seleccionada uma aluna, a mãe da aluna e o professor, (a mãe e o professor lidam diariamente com a aluna e conhecem muito bem a realidade dela). A escolha foi na base das graves dificuldades de aprendizagens.

### **Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Para a realização deste estudo temos estado a usar como técnicas de recolha de informação a observação directa, que consiste em acompanhar e registar a par e passo todas as actividades da criança durante as sessões de intervenção psicopedagógica.

A entrevista estruturada e não estruturada tem sido outra técnica pela qual a mãe e o professor fazem saber aos pesquisadores o histórico da criança, desde a gestação. Com essa informação pode se deduzir que prováveis causas podem estar na origem das dificuldades de aprendizagem e que estratégias a adoptar para apoiar a criança de modo a melhorar o seu desempenho académico.

Por fim, temos a técnica que consiste em tomada de notas. Esta tem sido a mais predominante devido à natureza do estudo que é qualitativo, havendo necessidade de registar todos os momentos que se observam durante as actividades da criança.

No que concerne aos instrumentos temos a ficha de observação na qual se faz todo o registo durante a observação; roteiro de entrevista que é composto por uma série de questões dirigidas aos nossos interlocutores. Pela sua natureza, o estudo força-nos a recorrer mais à entrevista não estruturada para a obtenção de maior quantidade de informação. E o diário de bordo é constituído por um instrumento no qual se anotam todos os fenómenos constatados durante o processo de atendimento. Constan deste instrumento todos os nossos comentários, análise e suposições que em muitas ocasiões influenciam em grande medida na nossa tomada de decisão.

### **Procedimento de análise de dados**

Em pesquisas de estudo de caso o procedimento ideal para a análise de dados é a análise de conteúdo, que consiste em seguir todos os contornos dos discursos, atitudes e manifestações dos participantes da pesquisa. O conteúdo a ser analisado será composto por toda a informação a ser

obtida através da observação, da entrevista e da tomada de notas. Esta análise permitirá decidir sobre as melhores estratégias a usar em atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem no Ensino Básico.

Quadro 1. Escola escolhidas para a pesquisa

<b>Estabelecimento de ensino</b>	<b>Tipologia dos casos</b>
Escola Primária Completa 16 de Junho	Dificuldades de aprendizagem <sup>25</sup>
Escola Primária Completa da Maxaquene	Dificuldades de aprendizagem
Escola Primária Completa 3 de Fevereiro	Dificuldades de aprendizagem

Esta pesquisa está sendo realizada dentro do Núcleo de Educação Especial, no CEPE. Faz parte do plano de actividades do Núcleo para o ano de 2012, de acordo com as políticas do Centro.

A avaliação inicial é de natureza preliminar e contempla as seguintes áreas: leitura, escrita, soletração, compreensão oral e escrita do alfabeto e consciência fonológica.

Tendo como base a avaliação em curso e a revisão constante da literatura relevante sobre a intervenção com crianças com dificuldades de aprendizagem específicas, elaborou-se um programa de intervenção por cada caso. Para o caso que se pretende apresentar, este programa incorporou várias componentes: treino grafema-fonema, treino das correspondências grafo-fonológicas, treino fonológico em estratégias de alfabeto lúdico (invenção de canções por cada letra do alfabeto). Para além desta vertente, a intervenção incide sobre factores de ordem emocional (a motivação e o reforço da auto-estima).

### **Estudo de caso**

N<sup>26</sup>., é uma menina de 13 anos de idade, vive na Catembe com a sua mãe e padrasto. Actualmente frequenta a 5ª classe numa das escolas públicas da cidade de Maputo, escolhida para esta pesquisa. Segundo a sua mãe, a gravidez foi normal até ao parto, mas nasceu com uma

<sup>25</sup> O termo usado para descrever outras problemáticas é a dificuldades de aprendizagem.

<sup>26</sup> Código utilizado para preservar a identidade.

lesão cerebral. Para além da lesão, N. foi submetida numa operação, para a retirada de um tumor na planta do pé. N., começou a frequentar o ensino primário. Nunca mudou de escola. É uma menina aparentemente calma, mas a sua mãe queixa-se de problemas emocionais.

N., irrita-se com muita facilidade. Não gosta de responder a assuntos complexos, sobretudo o que acontece na sala de aula. Manifesta atitude dependente.

A sua mãe assim como o seu professor preocupam-se pela situação académica da menina. Copia muito bem, mas não sabe ler o que copia. Tem domínio do alfabeto, mas não todo. Segundo o seu professor, a menina manifesta fraca capacidade de retenção da matéria, demonstra memorização das matérias aprendidas nas classes anteriores, como distinguir o valor fonético das letras. A sua mãe admira-se questiona que a menina sabe bem cantar quase todas músicas, incluindo músicas indianas, mas quando for matéria escolar (ler, escrever e calcular) está abaixo das outras crianças da mesma idade cronológica. Porquê ?

### **Avaliação**

Para avaliar um distúrbio de aprendizagem e organizar um método adequado de recuperação é necessário seguir um procedimento sistemático de diagnóstico. De acordo KIRK e GALLAGHER (1991:383-386), o processo de diagnóstico geralmente se dá em cinco etapas, a saber:

#### ***a) Analisar o comportamento descritivo do problema específico***

Para esta etapa foi necessário saber como a menina lê. Respondendo perguntas a tais como: *que falhas frequentes ela manifesta na leitura? Com que tipo de letras ela confunde, que tipo de erros ela comete? Quão rapidamente ela tenta ler as letras?*

De acordo com KIRK e GALLAGHER (1991), uma criança tem dificuldades de aprendizagem quando:

**A)** Não alcança resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou mais das sete áreas específicas (referidas a seguir em B) quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses dois níveis;

**B)** Apresenta uma discrepância significativa entre a realização escolar e a capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas:

- Expressão oral
- Compreensão auditiva;
- Expressão escrita;
- Capacidade de leitura básica;
- Compreensão na leitura;
- Cálculo matemático e;
- Raciocínio matemático.

Estas questões foram consideradas na observação da menina ao ler ou soletrar as letras. Esta menina, no teste preliminar de leitura e soletração de letras revelou que não tem consciência fonológica.

Notou-se também que a menina manifesta dificuldades quando se lhe pede que escreva por exemplo **B ou b** sem associar com algum objecto cujo seu nome comece com a letra **B ou b**. Para escrever por exemplo balão, tinha que dizer lhe:

Escreva b de **boi**, escreva a de **avião**, escreva l de **lua**, escreva novamente a de **avião** e escreva o de **ovo**. Aí ela escreve razoavelmente, embora confunda em si as letras; mas é diferente quando se lhe pede que escreva balão sem associar as letras.

#### ***b) Descobrir possíveis factores físicos, ambientais e psicológicos contribuintes.***

As questões de pesquisa colocadas nesta terceira etapa foram: *será que esta menina teve e continua a ter uma participação escolar ruim? Havia algum passado anormal no lar? Ela era e continua a ser desfavorecida culturalmente?* Investigou-se estes factores e constatou-se que nenhum desses factores podia explicar a sua deficiência de leitura. Mas também notou-se que a sua incapacidade de ler ou soletrar as letras não é consequência de uma deficiência visual ou auditiva.

No que diz respeito aos *factores emocionais*, constatou-se uma ligeira alteração na área emocional (dependente demais e é menos tolerante às frustrações). A manifestação de relações pessoais é variável e se concentra nas outras tarefas que não envolvem leitura e soletração. A sua mãe relatou que tem sido agressiva para com a sua irmã mais nova, mas diz ainda que ultimamente tem reduzido este comportamento. Nas sessões que o psicólogo tem tido com ela, revela boas relações, mas manifesta atitude de dependência.



A pergunta seguinte foi: *há factores correlatos físicos ou psicológicos que contribuem para esta dificuldade grave em leitura?*

Na procura destes factores que podem estar a contribuir para a dificuldade em leitura e ao mesmo tempo num processo de intervenção para a recuperação, aplicaram-se algumas avaliações. Foi possível perceber alguma imaturidade acentuada nas capacidades de percepção da menina e em algumas de suas operações mentais.

A menina apresentou deficiência em memória visual em sequência, défice de inferência auditiva (capacidade de reconhecer uma letra numa palavra), deficiência na síntese auditiva (combinação de sons), pois de acordo com KIRK e GALLAGHER (1991:385), estas deficiências são comumente associadas (juntas ou isoladamente) à leitura ou soletração ruim.

**c) Desenvolver uma inferência de diagnóstico (hipótese) com base no comportamento e factores contribuintes.**

A inferência de diagnóstico é um dos factores mais importantes para se fazer um diagnóstico. Esta fase envolve especificar a relação entre os sinais (manifestações) e os factores contribuintes que inibiram a aprendizagem da fala, da leitura, da escrita e da soletração pela criança, ou seja, especifica em que âmbito se situam as dificuldades de aprendizagem específica.

No caso em estudo, constatou-se a partir das observações que a menina só reconhece e pronuncia o som das letras quando faz associações entre a letra e a imagem ou objecto, embora não reconheça todas as letras, constatou-se que não havia aprendido adequadamente a habilidade de combinar grafema e fonema. A segunda constatação surge na imaturidade perceptiva da memória de sequência visual, na inferência auditiva e na síntese visual. Pressupõe-se que não tenha memorizado a relação entre grafemas e fonemas e manifesta confusão na identificação das letras e seus respectivos sons. A última hipótese fundamenta-se na origem dos comportamentos explosivos (problemas emocionais), que se confirma pela sua dependência nas tarefas e pouca tolerância a frustrações.

Portanto, observa-se o uso da abordagem fónica para a identificação e reconhecimento de grafemas e seus respectivos fonemas, não se oferece nenhuma técnica para descodificar as letras, portanto todos estes problemas contribuem para as dificuldades graves da leitura.

*d) Organizar um programa sistemático de recuperação – um programa individualizado de educação, baseado na inferência de diagnóstico.*

É o diagnóstico que cria o programa de recuperação, que consiste em tentar recuperar os sinais e, se possível, os factores contribuintes observáveis.

No caso desta menina, o programa de recuperação que foi concebido e usado é: “*Alfabetização fónica*” que tem por objectivo estimular habilidade de leitura e consciência fonológica. De acordo com as dificuldades que a criança apresenta, recorreu-se ao método sintético (alfabetização ou soletração - usa-se o alfabético lúdico).

Este método parte da letra isolada para depois juntá-la a outras, através das sílabas e utiliza desenhos e canções lúdicas na tentativa de facilitar a memorização das letras como por exemplo, a de avião, b de balão, c de canoa ou cebola e assim por diante. Por exemplo:

B – balão

b – b – b –b; b – b balão b – b – b faz b; b – b – b –b – b –b; b – b - b são dois balões.

Considerando a relevância de tal programa de intervenção, foram elaboradas actividades que consistem no treino de habilidades fonológicas por meio da utilização do programa “*Alfabetização fónica*” com uma criança que apresenta perfil compatível com o quadro de *dificuldades graves da leitura*.

### **Intervenção**

Com base na inferência do diagnóstico e nas mais recentes investigações no âmbito da intervenção com crianças com dificuldades graves da leitura e escrita, estabeleceram-se objectivos de trabalho e construiu-se o programa de intervenção.

Cada sessão foi planejada cuidadosamente, de modo a ficarem claro os seguintes pontos: objectivos a serem trabalhados; estratégias utilizadas; actividades desenvolvidas e material necessário.

O programa concebido tem como principais objectivos gerais a atingir a longo termo:

- Trabalhar a consciência fonética e as correspondências grafo-fonológicas;
- Saber ler fluentemente.

Como objectivos intermédios, a alcançar a curto prazo, o plano prevê:

- Trabalhar a correspondência grafema-fonema;
- Trabalhar a consciência da diferenciação entre os grafemas a nível oral e escrita;

- Avaliar a aquisição das correspondências grafo-fonológicas trabalhadas;
- Desenvolver a consciência silábica, através da manipulação e síntese fonética a partir de um conjunto de letras de forma a construir palavras;
- Desenvolver a fluência e qualidade na leitura.

A implementação do programa de intervenção está sendo realizado em sessões individualizadas e directas de trabalho com a criança. A duração das sessões depende da disposição da criança, mas varia de 30 a 60 minutos sendo duas vezes por semana. As sessões começam no período de tarde a partir das 13:00h – 13:30 ou 14:00h durante 7 meses.

### **Referências bibliográficas**

- BARBOSA, ANNA C et al. *A intervenção psicopedagógica é eficiente em criança com dislexia do desenvolvimento?* (s/d).
- KIRK, S.A. e GALLAGHER. *Educação da criança excepcional* Boston, Houghton Mifflin. 1991.
- VICTOR, Cruz. *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos*. Porto, Porto Editora, 1999.



## 7. O Papel da Família no contexto da Educação Inclusiva

*Ana Paula Moiane de Sousa<sup>27</sup>*

### Resumo

O presente trabalho tem como finalidade contribuir para o conhecimento e o debate sobre as perspectivas das famílias de crianças com deficiência intelectual no que diz respeito ao processo de inclusão dos seus filhos. Para o efeito, usamos a metodologia qualitativa e a entrevista semi-estruturada para recolher os dados. Como técnica de tratamento da informação obtida utilizamos a análise do conteúdo. Participaram neste estudo três mães de três crianças com deficiência intelectual das Escolas Primária Completa das FPLM e da Primária 5 de Fevereiro, situadas nos arredores da Cidade de Maputo. Os resultados obtidos neste estudo são apresentados primeiro por cada participante e numa segunda parte sob forma de cruzamento das suas perspectivas, traçando as diferenças e as similaridades entre as participantes e interpretando e analisando as suas perspectivas, enquanto grupo. E, por fim, este conhecimento é sistematizado sob forma de conclusões. As perspectivas das mães permitem-nos concluir que possuem diferentes visões relativamente à inclusão escolar, e que de uma forma geral apoiam a inclusão enquanto filosofia, mas dando sua má operacionalização nas escolas que os filhos frequentam. Admitem a possibilidade de estes frequentarem ambientes educativos que, embora considerados mais restritivos, se mostram mais adequados às suas necessidades. Na opinião dos pais, a escola regular não se encontrava preparada para acolher este tipo de alunos, sendo necessário proceder-se a várias mudanças. Deste modo, este trabalho pretende contribuir para o aumento das perspectivas das famílias que têm filhos com deficiência intelectual, e desta forma alertar e sensibilizar a comunidade escolar pelo respeito, pela diferença e pela valorização da diversidade.

**Palavras-chave:** Família, Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais

### Introdução

Desde os primórdios da humanidade a educação sempre teve um papel especial na estrutura e dinâmica das sociedades e, particularmente, das famílias, servindo-se de base para o desenvolvimento das mesmas. Para que este desenvolvimento seja alcançado é importante que se invista no processo educativo, uma vez que quanto maior for a aquisição e assimilação do conhecimento, maior será o contributo que os indivíduos formados podem dar a sociedade.

Desta forma, proporcionar uma boa formação às crianças para que elas sejam úteis a si próprias e à sociedade em que estão inseridas, constitui uma preocupação constante o processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), quer para os pais e encarregados de educação, quer para o governo.

---

<sup>27</sup> Mestre em Formação de Formadores pela Universidade Pedagógica (UP), Licenciada em Psicologia e Pedagogia pela UP. Docente de Pedagogia Comparada, Necessidades Educativas Especiais e Fundamentos da Pedagogia, na UP - Maputo.

Pretendemos, com este estudo, abordar o tema “O papel da família no contexto da educação inclusiva” em Moçambique. Por um lado, para conhecer as perspectivas dos pais, ou seja, a sua maneira de considerar, de ver e de encarar o tema em estudo e, por outro, por considerarmos importante suscitar o interesse dos especialistas acerca do tema, uma vez que é imprescindível para a melhor compreensão e intervenção dos alunos.

No seu desdobramento apresenta a inferência que os nossos entrevistados, que são os encarregados de educação, que têm filhos com NEE, fazem tendo em conta as mudanças que estes trazem na dinâmica familiar. Associamos à análise a visão e pensamento que os encarregados de educação têm em relação ao futuro destes petizes na vida social e profissional, bem como os comentários em relação à inclusão destes na escola primária pública, destacando aqui a filosofia da inclusão. Participaram no estudo três mães de três crianças com deficiência intelectual das Escolas Primária Completa das FPLM e da Primária 5 de Fevereiro, situadas nos arredores da Cidade de Maputo.

## **1. Dinâmica da inclusão em Moçambique**

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para todos, segundo a qual *"Todas as pessoas têm direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação; os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos"* (UNESCO, 1994:4).

A educação no geral e a escola em particular é uma realidade histórica em processo contínuo que deve ser entendida como uma instituição voltada para a realização pessoal e social, contextualizada nas dimensões espacial e temporal, revestida de carácter contraditório e complexo, sendo por conseguinte importante privilegiar a sua abordagem como processo e não como um produto acabado (SANTOS & MORATO, 2002). É nesta lógica que, dada a sua complexidade, deve ser percebida a educação inclusiva.

De acordo com a nossa apreciação, o grande desafio da educação contemporânea é a globalização, na medida em que, ela traz consigo conceitos como “educação para todos” que defende a existência de uma escola inclusiva, cujos pressupostos são a expansão e educação de qualidade. No que diz respeito à expansão da educação, de acordo com a Declaração de

Salamanca, “*o planeamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições económicas, através das escolas públicas e privadas*” (UNESCO, 1994:13).

Em relação a educação de qualidade, escola inclusiva deve ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno (diferenciação do ensino), de modo que todos aprendam, incluindo os alunos que apresentam graves incapacidades. De acordo com a Declaração de Salamanca,

o mérito das escolas inclusivas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas (UNESCO, 1994:6).

Moçambique aderiu em 1998 à filosofia da inclusão como forma de proporcionar oportunidade de educação para todas as crianças e jovens, tornando-a mais diferenciada, mais inclusiva e mais respeitadora das diferenças individuais. O Ministério da Educação, através do Plano Estratégico de Educação para o período de 1997-2001, faz alusão a certos valores centrais que norteiam os princípios da inclusão e da participação de todas as crianças e jovens no sistema regular de ensino, incluindo os portadores de deficiência. O referido plano adopta o lema “combater a exclusão, renovar a escola” (MINED, Relatório da Consultoria Projecto Escolas Inclusivas-Maio-Junho, 1998).

Moçambique tem um longo percurso para tornar a escola e a sociedade inclusivas. Na realidade, no contexto moçambicano, concretamente nas Escolas Primárias Completas Avenida das FPLM e 5 de Fevereiro, arredores da cidade do Maputo, existem muitos problemas no que se refere à inserção da pessoa com deficiência na escola regular. Dados em nosso poder (MAZZOTA, 2005) afirmam que existem famílias que não assumem e nem permitem que as crianças com deficiência frequentem a escola; têm vergonha de apresentá-las à sociedade por motivos históricos (tabus, crenças religiosas, etc.), mas também existem famílias que assumem a deficiência dos filhos e procuram o melhor para eles dando-lhes a oportunidade de frequentar a escola, só que a situação real é muito problemática, uma vez que as escolas não estão preparadas para educar na diversidade. Perante esta adversidade histórica e sócio-escolar esta pesquisa questiona o modo como os pais se envolvem na educação dos seus filhos com NEE. Este questionamento constitui a problemática que levamos em consideração durante todo o processo de investigação nas EPC Av. FPLM e 5 de Fevereiro.

Para melhor posicionamento, partimos do pressuposto segundo o qual as nossas escolas têm turmas numerosas e tornam o trabalho do professor muito difícil, o tempo de permanência do aluno na escola é muito curto, bem como os professores durante a sua formação não têm uma visão de como trabalhar com a diversidade. E como advoga CORREIA (2008), o processo de inclusão deve ser considerado como inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um conjunto de apoios adequados às suas características e necessidades. Para tal é necessário requerer escolas cada vez mais preparadas para responderem a um contínuo de necessidades dos alunos, pois são necessários professores capazes de elaborar diagnósticos psicopedagógicos adequados e uma posterior intervenção para garantir que a educação seja para todos e para cada um dos alunos, respeitando as características e necessidades de cada um. É igualmente importante que haja uma intervenção consistente e sistemática dos pais/encarregados de educação e da sociedade em geral, na medida em que um dos pressupostos da educação inclusiva está orientado para o “*desenvolvimento e implementação de uma filosofia comum*” (MARTINS, 2000). Para esta autora, o desenvolvimento e a implementação de uma filosofia comum ajuda a comunidade educativa a definir a meta a atingir no atendimento de todos os alunos, uma vez que educar é tarefa de todos.

A família constitui o alicerce da sociedade e, sendo assim, é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança. Deste modo, *"a escola deverá sempre envolver a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança, quer sejam crianças com um desenvolvimento [normal] quer sejam crianças com NEE"* (CORREIA & SERRANO, 2008:155).

Segundo MARTINS (2000), o impacto das práticas inclusivas são multifacetadas para a comunidade educativa e para a sociedade em geral. A investigação sobre este assunto tem-se revelado contraditória, pois os opositores como os defensores da integração e da inclusão encontram resultados que sustentam o seu ponto de vista (LIPSKY & GARTNER, 1997; SALEND, & GARRICK-DUHANNEY, 2002).

Os defensores da inclusão (BURACK, 1998; GARRICK-DUHANNEY & SALEND, 2000; CORREIA, 2008; CORREIA & SERRANO, 2008) consideram que a filosofia das práticas inclusivas têm bastantes vantagens, nomeadamente:

- (i) reduz o estigma associado aos alunos com NEE;



- (ii) estimula o aumento dos conhecimentos do professor titular de turma, no que respeita às intervenções, às estratégias e às adaptações curriculares a utilizar junto dos alunos com NEE;
- (iii) reduz a necessidade de rotulagem;
- (iv) aumenta as interações entre alunos com, e sem NEE, beneficiando a todos;
- (v) adapta-se aos diferentes níveis de ensino, incluindo o superior e
- (vi) tem por base um modelo de colaboração/consultoria, que encoraja a existência de um professor que atende as necessidades de uma população heterogénea. São, assim, beneficiados, não só os alunos com NEE como também aqueles que se encontram em risco educacional.

Para CORREIA e SERRANO (2008), os pais devem ser mediadores, ou devem dar condições a outros mediadores para contribuírem no desenvolvimento da aprendizagem dos seus filhos. Isso significa que os pais e a escola devem compreender os seus papéis de mediadores entre a aprendizagem e os seus filhos/alunos, num trabalho conjunto, para satisfazer a ideia de uma escola coerente com a vida do educando, seus interesses e com a preparação de cidadãos dispostos a servir a sociedade.

A parceria é necessária quando se traça de um paralelo entre a educação ministrada no ambiente familiar (baseada em valores) e a ministrada na escola (baseada em sistemas). Diferentes autores (KAUFFMAN, J., & HALLAHAN, 1995; MARTINS, 2009; CORREIA & SERRANO, 2008) advogam que, as diferenças entre a educação ministrada nas escolas e a repassada pelos pais são inúmeras, desde a falta de coordenação entre a escola e a família que traz grandes conflitos e bloqueios na aprendizagem da criança, até a falta de uma clareza e orientação na realização de um bom método de ensino para uma melhor aprendizagem e motivação para o estudo dos alunos com NEE.

Fica evidente a grande importância que os pais/encarregados de educação têm na educação dos seus filhos/educandos. Portanto, com este estudo pretendemos conhecer as perspectivas dos pais dos alunos com NEE que frequentam a EPC FPLM e 5 de Fevereiro em Maputo, no que respeita ao processo de inclusão. O termo perspectivas é entendido, neste trabalho, como maneira de considerar, de ver, de encarar o tema em estudo.

Seguidamente consideramos as perspectivas das famílias de crianças com NEE no contexto da educação inclusiva e de forma específica tencionamos (i) explicar a importância do envolvimento activo da família na educação dos seus educandos; (ii) descrever o tipo de relacionamento existente entre a família e educadores de infância; (iii) discutir as expectativas da família relativamente aos seus filhos; (iv) descrever o processo de inclusão e por fim (v) relatar as perspectivas das famílias acerca do tipo de NEE que o filho apresenta.

## **2. Necessidades Educativas Especiais na Pré-escola: O que diz a família?**

Numa tentativa de compreendermos a visão que as famílias têm sobre as crianças com NEE foi notória a diversidade de opiniões e a forma de caracterizá-las. Por exemplo uma das mães focou essencialmente nos aspectos negativos e dificuldades da filha, tendo as outras duas centrando-se nas qualidades dos filhos ao nível da personalidade. Para caracterizar o papel de mãe de um filho com deficiência intelectual, todas as mães utilizaram a palavra “difícil”, para cuidar de um filho “diferente” e sobretudo no momento que se depararam com as dificuldades dos filhos.

Foi notória a dificuldade das nossas entrevistadas em responder a esta questão, na medida em que as mães ainda se sentem constrangidas para falar da deficiência dos filhos, porque este assunto até a actualidade constitui um tabu na nossa sociedade. Para que estas mães se sintam à vontade ao falar da deficiência dos filhos, é importante que a sociedade aborde este assunto sem tabus e acreditamos que a sociedade civil deve organizar-se num círculo de palestras de sensibilização da sociedade em relação à aceitação da pessoa deficiente.

Nesta viagem procuramos saber como cada família se apercebeu do problema da deficiência do seu filho, sendo que duas mães responderam a questão, tendo a mãe “A” afirmado que os primeiros sinais ocorreram durante a gravidez, e que a filha começou a andar aos 15 meses e a falar perto dos 3/4 anos. A mãe “B” acredita que a origem da deficiência intelectual da filha ocorreu aos nove meses pelo facto desta ter tido febres durante três dias seguidos sem causa aparente. A mãe “C” não se pronunciou sobre este assunto. Em nossa opinião, as duas mães que responderam a esta questão, simplesmente chegaram à conclusão de que as filhas eram deficientes intelectuais pela “diferença”, pelo facto de terem comparado as suas filhas às outras crianças mais desenvolvidas, pela falta de aprendizagem tanto das tarefas do dia-a-dia e das

aprendizagens académicas e por outros factores que as mães afirmaram, mas o ideal era que tivessem um diagnóstico médico que confirmasse a deficiência.

Em relação à mãe “C” fica evidente que ela não assume a deficiência intelectual do filho, alegando outros factores que estão na origem do problema e ainda acalenta alguma esperança de ver o filho curado. No entanto, nenhum dos casos referiu algum tipo de apoio formal ou informal nos primeiros anos que tivesse contribuído para o alívio do *stress* da família e aumento da satisfação familiar (HAYDEN & GOLDMAN 1996).

No concernente a forma como cada família considera a deficiência intelectual do seu filho, as mães “A” e “B” aceitam actualmente a deficiência das filhas, e afirmam que responderam à notícia/confirmação das suas suspeitas relativas à deficiência com choque e um esmagador sentido de perda, relatando os episódios como traumáticos e bastante intensos a nível emocional, o que vai ao encontro do modo mais usual de reacção dos pais, defendido por HEWARD (2000) na citação de BEIM-SMITH *et al* (2002), e que se equipara a uma experiência de luto, pela privação da criança desejada e idealizada (CORREIA e SERRANO, 2008). A mãe “C” ainda resiste na aceitação da deficiência e ainda crê na possibilidade de cura do seu filho. Todas as mães referiram como impacto da deficiência dos filhos os problemas de aprendizagem escolar, as dificuldades de integração social e alguns problemas de auto-estima, pelo facto de serem capazes de perceber a sua diferença relativamente aos pares sem NEE.

Pela conversação, foi notório que em relação à dinâmica familiar as mães assumem um papel mais activo na educação dos filhos, bem como os irmãos das crianças com deficiência. Todas se consideram mães atentas, implicadas e interessadas na educação dos filhos, não obstante o facto de a mãe de “C” considerar que o filho sofre de espíritos malignos. Foi importante perceber que a vida conjugal das nossas entrevistadas ficou bastante abalada porque elas afirmam que os pais, de certo modo, se sentiam preteridos, as mães dispensavam a maior parte do seu tempo aos filhos com NEE. É tendo em conta esta questão que propomos que o Ministério da Educação, a Universidade Pedagógica e a Sociedade Civil façam algumas palestras de sensibilização junto da sociedade em geral, no sentido de as famílias com crianças com NEE encararem a criança deficiente com alguma “normalidade” e apesar das dificuldades tentem viver a vida com menor *stress*.

Numa visão de futuro em relação à crianças com NEE, verificamos que as mães “A e “B”, mostraram-se angustiadas e demonstraram algumas incertezas. A mãe “C” não respondeu a esta

questão, uma vez que, segundo ela, nada está perdido em relação ao seu filho, porque ela não o considera deficiente. De facto, as nossas entrevistadas mostram uma certa angústia e incerteza em relação ao futuro dos filhos porque conforme testemunhámos, estas crianças têm problemas emocionais e de socialização, uma vez que possuem dificuldades de se relacionar com os pares, enfrentam grandes problemas para se adaptarem à uma profissão, isso demonstra que no futuro não terão a possibilidade de criar um lar e ter filhos.

Neste contexto, os pais têm a consciência de que após a sua morte, os filhos precisarão sempre de cuidados e supervisão dos parentes e este aspecto constitui uma fonte de *stress* permanente. Para aliviar estes pais, seria importante que a pré escola se preocupasse cada vez mais com o desenvolvimento do saber fazer, de modo que no futuro estas crianças tenham a possibilidade de interagir na escola primária e possam assegurar uma aprendizagem eficaz.

No concernente a visão dos pais em relação à inclusão de crianças com deficiência intelectual, as nossas entrevistadas apresentam atitudes e opiniões de anti inclusão, como forma de defesa dos petizes com deficiência intelectual contra a exclusão, isolamento e mau trato por parte dos colegas e educadores. Doravante, consideram que as crianças sem NEE não se encontram sensibilizadas para este tipo de diversidade, tendendo a excluir e maltratar os colegas diferentes. Uma destas mães referiu que, em sua opinião, um ambiente não inclusivo não possibilitaria a comparação com os colegas com maiores capacidades, o que evitaria alguns problemas de autoestima.

Na realidade moçambicana, concretamente as escolas onde as mães das crianças entrevistadas estudam, mostram-se incapazes de promover um ensino que responda às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que faltam professores com formação específica, motivados e interessados em ajudar estas crianças a desenvolverem-se. Desta forma, as atitudes e perspectivas destas famílias corroboram com outros estudos, que referem que os pais que se opõem à inclusão argumentam a pouca disponibilidade de pessoal qualificado e serviços especializados e individualizados, a preparação inadequada dos professores do ensino regular, e o medo dos filhos serem ridicularizados, rejeitados, isolados e maltratados pelos pares sem NEE (GROVE & FISHER, 1999).

Em oposição, a mãe “C” defende a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula regular por considerar que os alunos com deficiência intelectual podem conviver com pares com mais

capacidades intelectuais e que estes podem servir de modelos positivos de comportamento, permitindo-lhes desenvolver amizade com colegas da sua idade sem NEE.

Na realidade, o contexto inclusivo, na nossa visão, promove a socialização das crianças sem NEE, ajuda as crianças sem NEE a se tornarem mais sensíveis e ajuda-as a assumir comportamentos de apoio e cooperação para com as aprendizagens dos colegas com NEE. Mas para tal, é necessário que a escola satisfaça as necessidades e particularidades dos alunos, os professores devem ter uma atitude positiva em relação a deficiência, os pais devem conhecer o seu papel e as crianças sem NEE devem estar sensibilizadas em relação aos seus pares com NEE.

Esta perspectiva encontra-se, de acordo com o verificado em outros estudos, que os pais apoiantes da inclusão acreditam, que esta os ajuda a desenvolver-se a nível social (LEYSER & KIRK, 2004) e proporciona o acesso a modelos e amizades adequadas (ELKINS et al, 2003; GROVE E FISHER, 1999, TUMBULL & RUEF, 1997, citados por GARRICK.DUHANNEY & SALEND, 2000). Para, além disso, a possibilidade de interação e convívio com pares sem deficiência faz com que os pais acreditem que podem ser mais sensíveis a aceitarem as diferenças individuais, mais compreensivos e mais tolerantes (ELKINS, *et al*, 2003; LEYSER & KIRK, 2004).

Questionadas sobre como se procedeu a acção de inclusão do seu filho na escola, as mães “A” e “B” consideram que os professores, de uma forma geral, não revelam competências para o acompanhamento de crianças com deficiência intelectual, nem demonstram interesse e sensibilidade. Evocaram a falta de tempo dos professores às necessidades de apoio individualizado destes alunos. Deste modo, estes resultados vão ao encontro de outros estudos, nos quais os pais manifestam preocupações relativas à disponibilidade de tempo dos “professores de escola regular” (LEYSER & KIRK; 2004; PALMER *at al*; 2001).

É evidente a frustração das nossas entrevistadas em relação à inclusão dos seus filhos na escola regular, uma vez que elas afirmam que as escolas não estão preparadas para trabalhar com os alunos com NEE, considerando que precisam de um apoio especializado, sendo que os professores não são formados para trabalhar com crianças com NEE.

No concernente ao impacto ao nível social, emocional e intelectual de suas crianças a mãe “B” referiu que o filho era vítima de *bullying* na escola, e por esse motivo vivia ansioso, experimenta altos níveis de *stress*, apresenta uma baixa autoestima e pouca confiança.

A par disso, tal como verificado no estudo de ELKINS, *et al* (2003) as famílias lamentam a falta de comunicação existente nas escolas, nomeadamente, com o pouco conhecimento dos professores sobre os interesses e necessidades dos seus filhos, com a dificuldade de aceder aos professores dispostos a proporcionar-lhes informação e a receber informação dos pais, referindo alguns conflitos que surgiram devido às diferentes perspectivas sobre as necessidades dos filhos (LAKE & BILLINGSLEY, 2000, citado por ELKINS *et al*, 2003). Uma das mães considerou que o professor omitira-lhe deliberadamente informações importantes, sobre a discriminação e exclusão a que a filha era sujeita na escola pelos colegas. Outra considerou que os professores não se encontravam devidamente informados, desvalorizam as preocupações da mãe, chegando por vezes a evitá-la.

### **3. Considerações finais**

De acordo com o nosso estudo, foi possível saber se a família é a responsável pelos cuidados físicos, pelo desenvolvimento psicológico, emocional, moral e cultural da criança na sociedade, desde o seu nascimento. Concluímos, também, que é na família, onde a criança supera as suas necessidades e inicia a construção dos seus esquemas perceptuais, motores, cognitivos, linguísticos e afectivos.

É de referir que o ambiente familiar constitui uma “base de personalidade”, onde a criança cresce, actua, desenvolve e expõe os seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e seus primeiros modelos de comportamentos – que vão se inscrevendo no interior dela e configurando seu mundo interior. Isto funciona como factor determinante no desenvolvimento da consciência sujeita às influências subsequentes. (SOUSA & FILHO, 2008).

O presente estudo revela-nos que a vivência familiar tem uma grande importância no comportamento da criança na sua relação com o mundo e com seus colegas, sendo assim, a família tem uma importância fundamental para que a criança tenha um relacionamento saudável com os seus pares e com a sociedade ao seu redor.

Neste estudo, verificou-se que os pais podem negar a deficiência, podem criar expectativas irrealistas e/ou permanecerem numa busca incessante de uma cura ou melhoria significativa para os filhos, uma vez que as mães A e B encontram-se no estágio de aceitação da deficiência e a mãe C está ainda no estágio de negociação. Foi igualmente notório que as nossas

entrevistadas mostram uma certa angústia e incerteza em relação ao futuro dos filhos, porque conforme testemunhamos, estas crianças têm problemas emocionais e de socialização, uma vez que têm dificuldades de se relacionar com os pares. Esta é a grande preocupação dos pais, uma vez que eles têm consciência de que após à sua morte, os filhos precisarão sempre de cuidados e supervisão dos parentes e este aspecto constitui uma fonte de *stress* permanente.

No que diz respeito ao processo de inclusão, verificamos que as nossas entrevistadas mostram certa frustração em relação ao atendimento dos seus filhos na escola, uma vez que elas afirmam que as escolas não estão preparadas para trabalhar com crianças com NEE, dado que precisam de um apoio especializado, sendo que os educadores não são formados para trabalhar com crianças com NEE. No entanto as mães assumem um papel mais activo na educação dos filhos, sendo que os vários papéis complementares que adoptam enquanto mães de crianças com NEE, contribuem para o acréscimo do *stress* parental.

É preciso referir que o envolvimento activo da família na educação dos filhos levará os professores a se preocuparem cada vez mais pela aprendizagem dos alunos, criando condições para que a escola desenvolva uma filosofia comum, em que envolva as famílias, os professores e toda a comunidade escolar.

### **Referências bibliográficas**

- BEIM-SMITH, M.; ITTENBACH, R.; & PATTON, J. *Mental retardation*: uppsaddle river: Merrill, PrenticeHall, 2002.
- BURACK, J. A., HODAPP, R. M., & ZIGLER, E. *Handbook of mental retardation and development*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- CORREIA, L. M. *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto Editora, Porto, 2008.
- CORREIA, L. M., & SERRANO. A. *Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais*. In: CORREIA L. M. (Ed). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto, Porto Editora (2008:155-164).
- ELKINS, J., KRAAYENOORD, C., & JOBLING, A. *Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs*. Journal of Research in Special Educational Needs. (2003:122-129).

- GARRICK-DUHANNEY, L., & SALEND, S. *Parental perceptions of inclusive educational placements*. Remedial and Special Education, (2000: 121-128).
- GROVE, K. A., & FISHER, D. *Entrepreneurs of meaning: parents and the process of inclusive education*. Remedial and Special Education, (1999: 208-215).
- HALLAHAN, D. P., & KAUFFMAN, J. M. *Exceptional learners: Introduction to special education* (9th ed.). Allyn and Bacon, Boston, 2003.
- HAYDEN, M., & GOLDMAN, J. *Families of adults with mental retardation: Stress levels and need for services*. Social Work (1996: 657-667).
- HEWARD, L. W. *Exceptional Children: An introduction to special education*; Upper Saddle River. Merrill, New Jersey, 2000.
- KAUFFMAN, J., & HALLAHAN D. *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Proe-ed, Austin, 1995.
- LEYSER, Y., & KIRK, R. *Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives*. International Journal of Disability, 2004: 271-285.
- LIPSKY, D. K.; & GARTNER, A. *Inclusion and School Reform: Transforming América's classrooms*. Beltimore, 1997.
- MARTINS, A. P. L.; *O movimento da escola inclusiva: Atitude dos professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado não publicada. Braga, Universidade do Minho, 2000.
- MARTINS, A. P. L.; *Alunos com necessidades educativas especiais: Quem são? Onde devem ser ensinados?* In VIEIRA, R., MAGALHÃES, S., ALVES, F., MARQUES, Z., CRUZ, M. & ROQUE, L. (Coord.). *A educação científica de alunos com necessidades educativas especiais*. Actas do III Encontro de Educação em Ciências, Universidade de Aveiro, Aveiro (2009: 12-15).
- MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- MINED. *Relatório da Consultoria Projecto Escolas Inclusivas*. Maputo, Maio-Junho, 1998.
- PALMER, D., FULLER, K., ARORA, T., & NELSON, M. *Taking sides: Parents views on inclusion for their children with severe disabilities*. Exceptional Children;(2001: 467-484).
- SALEND, S., & GARRICK-DUHANNEY, L. *What do families have to say about inclusion? How to pay attention and get results*; Council for Excepcional Children, (2002: 62-66).
- SANTOS, S., & MORATO, P. *Comportamento adaptativo*. Porto, Porto Editora, 2002.



- SOUSA, Ana Paula de & FILHO, Mário José. *A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional*. Revista Iberoamericana de Educación. n. 44/47:1-8, 10; Janeiro, 2008.
- TURNBULL, A., TURNBULL III, H., SHANK, M., & Leal, D. *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Englewood Cliffs; Merrill, Prentice Hall, 1995.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Espanha, 1994.



## **8. Concepção de Professores sobre Educação Inclusiva e a sua Influência no Atendimento de Alunos com Necessidades Educativas Especiais por Deficiência da EPC de Matola Gare (1998-2009)**

*Jane André Mangumbule*<sup>28</sup>

### **Resumo**

A pesquisa pretende analisar a concepção de professores acerca de educação inclusiva e sua influência no atendimento de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) do 1º e 2º ciclo de Ensino Básico num estudo de caso dos professores da Escola Primária Completa de Matola Gare. Pretende-se saber em que medida as concepções dos professores sobre educação inclusiva influenciam no atendimento de alunos com NEE no 1º e 2º ciclo de Ensino Básico. A pesquisa é do tipo quali- quantitativo, tendo sido inquiridos todos os docentes da escola sobre concepções de inclusão e observamos aulas de três professores que tinham alunos com NEE nas suas turmas. Os dados da pesquisa indicam que embora os professores tenham conhecimento sobre inclusão, ainda pairam concepções fracas ou resistentes a inclusão de alunos com NEE. Ao contrário do que se pensa teoricamente, na prática a relação professor/aluno e aluno/aluno é caracterizada por um clima de exclusão, pois os professores não observam a diversidade dos seus alunos com vista a atender suas dificuldades e necessidades. Portanto, algumas concepções dos professores resistentes à inclusão influenciam negativamente no atendimento de alunos com NEE, embora algumas sejam favoráveis sob ponto de vista teórico, na prática revelam dificuldades para atender alunos com NEE.

**Palavras-chave:** Inclusão, Concepção dos Professores, Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

### **Introdução**

Nas últimas décadas muitos governos, incluindo o nosso, estão empenhados na emancipação da educação básica inclusiva e de qualidade para todos, mais particularmente na promoção de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ao acesso ao ensino comum. No entanto, algumas escolas foram selecionadas para iniciarem a inclusão num regime experimental onde uma delas foi objecto do nosso estudo. Concebeu-se esta pesquisa como forma de perceber a realidade educativa nas escolas que se pretende que sejam inclusivas, sobretudo no atendimento de alunos com NEE na sala de aula, uma vez que a inclusão não se restringe apenas em aceita-los ou estarem na sala de aula, mas ajudá-los a desenvolverem

---

<sup>28</sup> Licenciado em Ensino Básico. Mestrando em Sistemas de Educação. Docente da Universidade Pedagógica - Maputo.

plenamente as suas potencialidades<sup>29</sup>. Objectivamente analisa-se nesta pesquisa a influência da concepção de professores acerca de educação inclusiva no atendimento de alunos com NEE do 1º e 2º ciclo de Ensino Básico. A amostra foi de 38 professores, 15 do sexo masculino e 23 do sexo feminino. Foram observadas no total 30 aulas. Neste artigo apresentamos algumas notas dos dados sobre uma pergunta feita na pesquisa por nós realizada, assim como dados da observação de aulas.

### **Concepções Sobre Educação Inclusiva**

As concepções da pessoa deficiente foram variando em função do tempo e do tipo do homem ideal que se pretendia educar, assim quando um indivíduo se afastasse do ideal (normal), esse era abandonado à sua sorte ou eliminado. A história revela-nos que todas sociedades têm recorrido a práticas segregacionistas face ao “diferente” ou criança com NEE.

Na idade média muitas pessoas física e mentalmente diferentes, como afirma CORREIA (1999: 13) eram associados à imagem do diabo, actos de feitiçaria, foram vítimas de perseguições, torturas e execuções devido a tirania e ignorância que caracterizava aquele tempo. Contudo, o tratamento do deficiente a partir do século XIX, influenciado pela forma de pensar (de cariz humanística e tolerante face ao diferente), passou da superstição e hostilidade para compaixão e pena (CIDADE, *et. al.* 2000: 14).

No início do século XX surge interesse de educar e reabilitar o deficiente (mental, visual, auditivo) que não se beneficiava da educação normal, surgiam assim *escolas especiais*. Começam a surgir instituições especiais, asilos onde eram colocadas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência, elas são excluídas dos programas de educação regular, impedidas de interacção benéfica para seu desenvolvimento (CORREIA, *ibid.*).

Com o fim das duas grandes guerras mundiais que originam um elevado número de mutilados e perturbados mentais, que clamavam atendimento, obrigou as sociedades dessa época a se empenharem na busca de melhores serviços de apoio. Esses serviços passaram a ser usados também por crianças e jovens com deficiências. Conforme sublinha CORREIA (*ibid.*: 14) “*assiste-se uma fase de empenhamento e esperança, espelhada num renascimento humanista cada vez mais evidente e que atinge o apogeu nos anos 60*”.

---

29 É um dos objectivos de Ensino Básico na tentativa de alertar os professores sobre a diversidade.

Movimentos de direitos civis influenciados pelas grandes transformações sociais e de mentalidade operados ao longo da segunda metade do Sec. XX, estão na origem das recentes disposições de igualdade de oportunidades educativas para crianças com NEE na escola regular. No entanto, a educação especial passa por grandes reformulações como resultado das mudanças sociais de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas que assentam no pressuposto de que, *“a escola está a disposição de todas crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuita de educação adequada as suas necessidades”* (ibid.:15).

Portanto, Moçambique não tem uma tradição jurídica nesta matéria, o que pode sustentar situações de injustiça e de desrespeito pelos direitos dos pais e dos alunos com NEE.

### **Da integração a inclusão**

À medida que se percebeu as potencialidades educativas do aluno com NEE, procedeu-se a um conjunto de mudanças legislativas e educacionais, que permitissem que esse aluno pudesse usufruir do mesmo tipo de educação como o aluno dito “normal”, ou seja, sempre que possível o aluno com NEE devia ser educado na classe regular. Nascia assim a educação integrada entendida como atendimento educativo específico prestado a crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou outras estruturas em que a criança estivesse inserida (CORREIA, 1999: 19).

No contexto escolar a educação integrada relaciona-se com a noção da escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, onde cada criança possa encontrar respostas à sua individualidade e diferença. Esta afirmação encontra aporte em Birch<sup>30</sup>(*apud* CIDADE *et al.* 2000: 29). ao definir a integração como *“um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem”*.

Portanto, a integração supõe diminuir a segregação e o isolamento de indivíduos com deficiência nos centros de educação especial. Todavia, esta modalidade mostrou-se ineficaz uma vez que na opinião de COBERTT (*apud* DUTRA, 2005: 9) fomentava de certo modo práticas de exclusão pois *“cabia ao aluno diferente integrar-se na classe regular, isto é, a responsabilidade*

---

30 BIRCH.J W. *Mainstrea ming: Educable mentally retarder children in regular classes*. The Council for Exceptional Children. Reston Virginia.

*era do aluno diferente, já que este deve integrar-se à cultura dominante*”<sup>31</sup>. Com a integração constatou-se que o aluno podia estar integrado e passar muito tempo sem interagir com seus colegas. Os alunos com NEE para poderem efectivamente ser integrados na classe regular deviam apresentar dificuldades médias ou comuns. Estas e outras razões, levaram com que se pensasse num novo paradigma de educação de alunos com NEE, surgia assim a inclusão que segundo CORREIA (2003:33) significa atender o aluno com NEE, incluindo aqueles com NEE severas nas classes regulares com o apoio dos serviços da educação especial. O seu foco é para todos os alunos, uma vez que podem experimentar dificuldades de aprendizagem num dado momento da sua escolarização. Na inclusão todos os alunos têm direito de estar numa classe regular, independentemente das suas dificuldades. As instituições inclusivas criam um clima de receptibilidade, flexibilidade e sensibilidade a qualquer aluno que seja nela escolarizado. De seguida apresentamos os princípios que norteiam este paradigma na visão de uma educação para todos e para cada um.

### **Deficiência e Necessidades Educativas Especiais**

Na educação inclusiva deficiência é qualquer restrição ou perda na execução de uma actividade, resultante de um impedimento (dano psicológico, fisiológico ou anatómico, permanente ou transitório, ou uma anormalidade de estrutura e função) na forma ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano (CIDADE, *et al.* 2002:10). Assim, com esta definição entendemos deficiência como limitação que certos indivíduos podem apresentar durante o processo de aprendizagem e não no sentido etimológico do imperfeito ou defeituoso, ao qual muitas sociedades se apegavam (ou usam) para segregar pessoas portadoras de deficiência.

Na educação, o convívio com o diferente nem sempre se deu de forma tranquila. Por muito tempo acreditou-se que a escola especial coordenando a educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência ou inadequação com relação a estrutura organizada pelos sistemas de ensino (DIOGO, 2010: 14).

Desta feita, a educação inclusiva propõe que a educação especial passe a constituir a proposta pedagógica da escola de forma a articular com o ensino comum. Assim, a identificação das NEE torna-se fundamental para nortear uma planificação de qualidade.

---

31 DUTRA, Claudia Pereira: *Inclusão*. Revista da Educação Especial. Outubro 2005, pag. 9-15.

Portanto, o conceito NEE foi usado pela primeira vez na declaração de Salamanca (1994) e refere-se a “*todas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função da deficiência ou dificuldades de aprendizagem*” (UNESCO; 1994: 3). Para melhor compreendermos este conceito apoiemo-nos também nas reflexões de BAUTISTA (1997) que refere que alunos com NEE são todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem significativamente maior do que a maioria dos alunos da sua idade ou sofrem de uma incapacidade ou dificuldade no uso das instalações educativas, geralmente utilizadas pelos seus companheiros. Este conceito não se restringe apenas aos problemas de dificuldades de aprendizagem resultantes de deficiências ou outros distúrbios, deverão igualmente ser considerados todos alunos que vêm de condições socioculturais e económicas desfavoráveis. Ora, na mesma linha de pensamento RUIZ (*apud*, BAUTISTA, *ibid.*) esclarece que as NEE relacionam-se com a ajuda pedagógica ou serviços educativos que alguns alunos possam precisar ao longo da sua escolarização de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e afectivo.

Por seu lado SASSAKI (2006) define NEE “*em carácter temporário ou permanente - possuem necessidades especiais decorrentes, de suas condições atípicas e que por essa razão, estão encontrando barreiras para tornar parte activa na sociedade com oportunidades iguais as da maioria da população*” (*apud* DIOGO 2010. 23).

Essa visão é partilhada por autores como CORREIA (1999), NIELSEN (1999) e outros ao considerarem condições atípicas: deficiência, intelectual, física, auditiva, visual e múltiplas; autismo, dificuldade de aprendizagem, insuficiência orgânica, superdotação, problemas de conduta, distúrbios de deficit de atenção com hiperactividade, distúrbios obsessivos e transtornos mentais estendendo ao efeito da inclusão.

As NEE segundo BRENNAN (*apud* CORREIA, 1999:48) podem classificar-se de ligeiras e severas podendo ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

### **Classificação das Necessidades Educativas Especiais**

Olhando para a diversidade dos alunos e o apoio que lhes prestamos, ela varia de caso para caso. No entanto, parafraseando CORREIA (*idem.*: 49) as NEE podem por um lado ser *permanentes* - quando a adaptação curricular é generalizada e objecto de avaliação sistemática dinâmica sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar. Fazem parte

deste grupo alunos cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas por problemas orgânicos funcionais e por défices socioculturais e económicas graves. Abrangem problemas de fórum sensorial, intelectual, físico, emocional e outros problemas ligados à saúde do indivíduo. Por outro lado, podem ser *temporárias* - quando a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar, é o caso de problemas de leitura, escrita ou cálculo, atraso ou perturbações menos graves do nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou sócio emocional, esses casos exigem modificação parcial do currículo escolar adaptando-o as características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

Portanto, as NEE geralmente se relacionam com dificuldade de aprendizagem sob ponto de vista de apoio. Assim, um aluno com NEE não é necessariamente aluno com deficiência, pois há alunos com dificuldade de aprendizagem que não apresentam deficiência, todavia apresentando NEE, portanto os alunos com deficiência não acarretam necessariamente NEE.

### **Breve olhar sobre os dados**

A partir dos dados obtidos nesta pesquisa através do inquérito e observação de aulas, podemos encontrar algumas explicações da influência das concepções dos professores sobre educação inclusiva e o atendimento de alunos com NEE por deficiência. Assim, analisando os resultados referentes ao inquérito (questões relativas à conceituação da educação inclusiva), constatou-se que metade dos professores tem concepção de que todas as crianças devem estar numa escola, porque a política assim o exige, e ao mesmo tempo partilham a opinião de que todas as crianças com deficiência devem estar numa instituição de educação especial, facto este que contraria a filosofia de educação inclusiva, pois de acordo com as pesquisas de RICARDO (2006) e DIOGO (2010) pressupõem a não exclusão de nenhum aluno do ensino regular, independentemente da sua raça, condições linguísticas, ou económicas, sexo, capacidade de aprendizagem, cultura, religião etc. Relevante também o facto de índices significativos apontarem que as tarefas escolares devem ser iguais para todos e que o professor deve ensinar da mesma maneira para todos.

Tal como nos referimos anteriormente nas adaptações curriculares das tarefas lectivas no ensino básico ALCUDIA *at al* (2002:91) referem que,

para trabalhar um mesmo conteúdo tendo presente as capacidades dos alunos podemos diversificar as actividades, variar seu grau de complexidade, decompô-las em partes mais



simples e pensar nas que são mais funcionais [...] também é importante pensar em actividades que os alunos sintam-se capazes de realizá-las de tal forma que compensem uma possível auto-imagem negativa.

No que tange a categoria da concepções práticas dos professores verificamos que, do ponto de vista teórico, os professores acreditam ser mais fácil responder a diversidade se se diversificar estratégias e actividades e que é possível desenvolver metodologias activas na sala de aula. Portanto, fazendo uma análise com os itens 7 e 9 do inquérito onde concordam que as tarefas escolares devem ser iguais para todos e que o professor deve ensinar da mesma maneira para todos, notam-se concepções incoerentes sobre a educação inclusiva.

Outro dado importante foi quando a maioria concordou que, a turma é dividida em grupo para trabalhar e com frequência os alunos fazem trabalho em grupo. Esta concepção é partilhada por RODRIGUES (2001:31) ao salientar que a aprendizagem em grupo tem potencialidades educativas na motivação para a aprendizagem, melhoramento nas relações sociais e atitudes perante a diferença e o sentido do grupo.

Na análise dos resultados da observação no referente a categoria "interacção professor aluno, aluno/aluno", importa salientar que dos três professores observados, a maioria, segundo algumas concepções renitentes à inclusão, na prática revelam atitudes segregacionistas perante os alunos com NEE por deficiência. Esse facto leva com que a relação dos alunos com NEE por deficiência com os alunos ditos normais seja caracterizada também por atitudes negativas, sobretudo aqueles com problemas mentais, tal facto encontra aporte em MITTLER (2003) ao referir que,

dependendo das características dos alunos, os professores apresentam atitudes negativas em relação a proposta da inclusão. Outras atitudes são a dúvida em relação se todos os alunos podem beneficiar-se ou não com a inclusão e a preferência por níveis de comportamento físico em relação a dificuldades emocionais, comportamentais ou dificuldade de aprendizagem grave.

No concernente a categoria " aspectos metodológicos e didácticos ", importa referir que, ao contrário das concepções teóricas dos professores, na prática revelam que não diversificam os métodos e estratégias, sendo a exposição e trabalho independente o método e estratégia mais dominantes. Ora, de acordo com os dados da nossa observação, parte dos professores, didacticamente descuram-se de dar atenção a diversidade dos seus alunos.

### **Considerações finais**

A presente pesquisa analisou as concepções dos professores sobre educação inclusiva na Escola Primaria Completa de Matola Gare, procurou buscar dados que possam contribuir para a construção de bases sólidas com vista a implementação do projecto de inclusão de alunos com NEE (por deficiência) em escolas regulares.

Assim, os resultados obtidos nesta pesquisa permitiram responder aos objectivos inicialmente propostos. Nesse âmbito, foi possível constatar o conhecimento que os professores têm sobre educação inclusiva; comparar a relação pedagógica entre professor e alunos com NEE e o professor com alunos «ditos normais»; verificar práticas tendentes a educação inclusiva, onde o esteja centrado no aluno.

Os dados da pesquisa indicam que apesar de os professores terem algum conhecimento sobre inclusão, ainda pairam concepções fracas ou resistentes a inclusão de alunos com NEE.

Ao contrário do que se pensa teoricamente, na prática a relação professor/aluno e aluno/aluno é caracterizada por um clima de exclusão, os professores não observam a diversidade dos seus alunos com vista a atender as suas dificuldades e necessidades.

Portanto, algumas concepções dos professores resistentes à inclusão influenciam negativamente no atendimento de alunos com NEE, embora algumas sejam favoráveis sob ponto de vista teórico, na prática revelam dificuldades para atender alunos com NEE. Estes dados levam-nos a confirmar a nossa hipótese.

Como forma de contribuir para eficácia da inclusão sugerimos:

- os professores tenham capacitações que contemplem produção de materiais de apoio aos alunos com NEE através de materiais locais;
- a divisão dos alunos em grupos, sobretudo com NEE pode ser com base nos seus interesses específicos.
- a escola pode reforçar ou implementar o ensino cooperativo com vista a responder a diversidades e a superlotação na sala.

## Referências bibliográficas

- ALLET, Marguerete. *Análise das práticas dos professores das situações pedagógicas*. Porto editora, Portugal, 2000.
- ARANHA, Maria Salete F. (coord. geral ). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. *Estratégias para educação de alunos com necessidades educativas*, Brasília, 2003.
- CORREIA, Luís Miranda. *Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora, 1997.
- CORREIA, Luís de Miranda. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto, Porto Editora,, 1999.
- CORREIA, Luís de Miranda. *Educação e Inclusão*. Porto,Porto editora, 2003.
- DIOGO, Fernando (coord.). *Necessidades educativas especiais*. Colecção Universidade -- ciências educação, plural editora, Maputo, 2010.
- DUTRA, Cláudia Pereira: *Inclusão Revista da Educação Especial*. Outubro 2005, pag. 9-15
- GOLIAS, Manuel e tal. *Educação Básica. Temáticas e Conceitos*. Maputo, Editora Escolar, 1999
- INCLUSÃO: *Revista da educação especial*, Outubro 2005.
- LAKATO, E. V. & MARCONI, M. A. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo, Altas, 2010
- INDE/MINED. *Plano curricular do ensino básico*. Maputo, INDE, 2003.
- JIMENEZ, Rafael Bautista et al. *Necessidades educativas especiais*. 2. ed. actual. Lisboa, ediciones Alfibi 1993.
- NIELSEN, Lee Brattland. *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Uma guia para professores*. Porto, Porto editora, 1999.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre Artmed, 2003.
- RICARDO, Henriques et all. *Diversidade na educação: Como indicar as diferenças?* Brasília, edições Mec/ UNESCO, 2006.
- RODRIGUES, David (org). *Educação e diferença: valores e praticas para uma educação inclusão*. Porto, Porto editora, 2001.
- ROSA,ALCUDIA, M. et al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- SANTOS, Maria Sirley dos. *Pedagogia da diversidade*. São Paulo, Editora Memnon, 2005.
- TOMLINSON, Carol Ann. *Diferenciação pedagógica diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. 2. ed. Porto, Porto editora, 2008.

UNESCO: *Declaração de Salamanca*, 1994.



## **9. Educação Inclusiva: Uma Reflexão sobre a Formação do Formador do Ensino Básico para Necessidades Educativas Especiais**

*Albino Guirrengane Nhaposse*<sup>32</sup>

### **Resumo**

A presente comunicação é resultado de uma pesquisa bibliográfica e apresenta uma reflexão sobre a formação do formador do Ensino Básico (EB) na Universidade Pedagógica. A reflexão cinge-se numa perspectiva de educação inclusiva, ao discutir termos relevantes da concepção de educação para todos. Posteriormente analisamos a pertinência de reformulação do currículo do Ensino Básico na UP, quanto ao tratamento da área de Necessidades Educativas Especiais, com o objectivo de efectivamente formar formadores de EB capazes de construir uma escola para todos. Portanto, a formação do formador deve passar necessariamente pela formulação de um currículo inclusivo, centrado no aluno, com uma filosofia voltada a dualidade teoria/prática efectiva.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Ensino Básico, Formação do Formador, Currículo.

### **Introdução**

A presente comunicação visar fazer uma reflexão sobre a formação do formador do Ensino Básico (EB) para a Educação Inclusiva. Ora, reflectir sobre o currículo de formação do formador do EB na Universidade Pedagógica (UP), significa trazer a discussão esse currículo face ao novo paradigma educacional, a Escola para Todos, sobretudo, no que tange a área de Necessidades Educativas Especiais (NEE). A Educação Inclusiva deve ser vista *a priori* não somente como um paradigma a optar-se, mas sobretudo, como objectivo e último, para o qual nos empenhamos todos. Portanto, ao abordar sobre o currículo da formação do formador face ao paradigma da educação inclusiva é imprescindível a discussão dos termos, Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais e Currículo da formação do Formador.

### **Educação Inclusiva ou Escola para Todos**

A educação é um direito natural do Homem, ou seja, todo o Homem precisa e deve desenvolver e explorar as suas capacidades físicas, intelectuais, sociais e culturais para manter a sua existência enquanto vivo. Segundo BRANDÃO (1981) *apud* LIBÂNEO (1998) “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos

---

<sup>32</sup> Licenciado em Ciências de Educação, Assistente Estagiário. Docente da UP - Tete.

*nós envolvemos pedaços da vida com ela...*”. Outrossim, a educação é um fenómeno social, porque surgiu da necessidade do Homem se relacionar com os outros em sociedade, alicerçada na transmissão permanente da cultura (*saber, saber ser, saber estar e saber fazer*), de geração para geração. Educar e ser educado é um direito e dever de todos, enquanto membros de uma sociedade. Como aventa a Lei 06/92 de 06 de Maio, do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, a educação é direito e dever de todos os cidadãos. A educação é essencialmente a razão da existência social, concordando com MONTEIRO (2004:12) o ser humano é essencialmente educável, isto é, capaz de aprender, porque tem uma aptidão específica para a comunicação simbólica e uma necessidade vital de comunicar. A educação é, portanto, na sua mais ampla acepção, um fenómeno de comunicação, cujo, conteúdos são valores, conhecimentos, sentimentos, capacidades, atitudes. No Século XVII e XVIII Rousseau, movido pelas experiências próprias na sua Obra Emílio afirma que a educação deveria ser tão fortemente social quanto individual, baseando-se nas diferenças individuais e preparando a criança para a vida, ou seja, a educação como meio de aperfeiçoamento social. Contudo, a preparação para a vida deve ser intencional, organizada, sistematicamente programada, ou seja, a educação com esse pressuposto deve ser formalizada. Isso requer uma sociedade institucionalizada, de valores e costumes, princípios, convicções ideológicas comungadas e partilhadas pelos seus membros, implicando, deste modo, a existência de professor/educador e aluno/educando, agentes principais do processo de ensino-aprendizagem, professor/educador capaz de fazer com que o aluno desenvolva todas as suas capacidades através da aprendizagem.

À luz da Lei 06/92 de 06 de Maio, do SNE, a educação é direito de todos cidadãos, independentemente da sua condição física, intelectual, socioeconómica e cultural, obrigando a elaboração de políticas de educação para todos, ou escola para todos, isto é, educação inclusiva. Educação Inclusiva significa, portanto, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades. Para CORREIA, (1999:32) este princípio pressupõe o reconhecimento e a necessidade de actuar para conseguir uma escola para todos. O princípio da inclusão tem como objectivo fundamental uma igualdade de oportunidades, respeito pelas diferenças entre os Homens. Nesta perspectiva MITTLER (2003:34) reforça que:

a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a

diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Portanto, a Educação Inclusiva pressupõe o reconhecimento do outro (aluno ou professor) como ser diferente, cuja razão existencial e desenvolvimento da personalidade depende necessariamente da existência do outro, que, condignamente o respeite e o considere na sua diversidade. Não obstante, a educação inclusiva para além de representar oportunidade de participação de todos, requer mudanças de consciência, maneira de pensar e de fazer/praticar. Segundo a UNESCO 1994:

o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

A educação inclusiva exige da escola afastamento dos modelos de ensino-aprendizagem centrados no professor e no currículo, passando a dar relevância modelos a centrados no aluno, em que a construção do ensino tenha como base as suas necessidades e características peculiares. Tornando assim o currículo um meio pelo qual um fim é alcançado, o sucesso escolar do aluno e o desenvolvimento integral. É nesta senda que o Plano Estratégico do Ministério da Educação 2012-16 advoga que,

o MINED<sup>33</sup> promove o direito de todas as crianças, jovens e adultos, a uma educação básica, incluindo aquelas que apresentam dificuldades físicas e/ou de aprendizagem e, portanto, necessitam de uma atenção educativa especial. A estratégia assenta no princípio da inclusão, com vista a assegurar que as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência, possam frequentar escolas regulares, em vez de serem segregadas em escolas especiais.

CORREIA (1999:48) afirma que *"NEE aplica-se a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais, mas também com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais"*. Nesta definição podemos perceber que NEE abrange as crianças e jovens com aprendizagens atípicas, isto é, quando não acompanham o

---

<sup>33</sup> Ministério da Educação da Republica de Moçambique .



currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança.

Portanto, a implementação do paradigma educacional inclusivo, que pela génese dá primazia a natureza da pessoa, exalta indiscriminadamente as qualidades do ser humano, requer políticas curriculares de formação do formador, flexíveis e reflexivas diante da nova realidade educacional, ou seja, mais investimento no ensino, na cientificidade, na auto-crítica e supervisão, para a formação do formador capaz de responder às necessidades educativas especiais na sala de aula.

O artigo 33 da Lei 06/92 do SNE, que versa sobre a formação do professor, defende que as instituições especializadas para o efeito devem assegurar a formação integral dos docentes, capacitados para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos e conferir no professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica. O quadro legal do sistema nacional de ensino já aclara a necessidade de um currículo eficaz. Esta ideia é reforçada pela Declaração de Salamanca 1994, ao admitir que a preparação apropriada de todos os educadores/formadores constitui um factor chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.

Para MINED (2012:16), a implementação do conceito de escola inclusiva é complexo e exige competências e habilidades adicionais dos professores para lidar com diferentes habilidades físicas e cognitivas dos seus alunos. Uma Educação Inclusiva requer um ensino aprendizagem centrado no aluno. Ao mesmo tempo, é necessário uma atenção especial às características físicas da própria infraestrutura da escola. Para promover uma melhor participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, é ainda necessário integrar melhor a abordagem da Educação Inclusiva para a diversidade nas políticas e regulamentos que orientam a (gestão da) Escola e na formação de professores para todos os subsistemas e níveis de ensino.

### **Formação do Formador do Ensino Básico**

O Estado Moçambicano atribui um valor considerável à Educação Básica, tendo assumido, a nível nacional, um compromisso em relação à sua sustentação, visível na Lei Fundamental do país e assumido internacionalmente na Tailândia (1990), pela ratificação da Declaração Mundial de Educação para Todos. Ao assumir o compromisso, o Estado reconhece que a expansão e a

melhoria da qualidade da Educação Básica é uma estratégia central do desenvolvimento que se orienta para benefícios sociais: redução da pobreza, equidade social e de género e encorajamento do investimento nacional e privado, em ordem a um crescimento económico e humano sustentável (MINED, 1999-2003).

A UP como uma instituição moçambicana vocacionada à formação de professores, sentiu-se na obrigação de contribuir para um Ensino Básico de qualidade, fundamentada em pesquisa científica e de acções de extensão. Direccionando as suas estratégias interventivas na formação contínua dos professores do EB e de formação dos técnicos superiores mais qualificados e especializados do EB; aperfeiçoamento e capacitação profissional dos professores; aumento da eficácia dos programas de formação inicial dos professores; exploração das novas tecnologias para a formação, de modo a assegurar uma Educação Básica para Todos. A intervenção da UP no advento educacional de uma Escola Para Todos, assenta no ponto 47 da Declaração de Salamanca 1994 que aventa que :

As universidades podem desempenhar um importante papel consultivo no desenvolvimento da educação das necessidades especiais, em particular no que respeita à investigação, avaliação, formação de formadores, elaboração de programas de formação e produção de materiais. Deve ser promovida cooperação entre Universidades e instituições de ensino superior, nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Esta ligação entre a Investigação e a formação é de enorme importância (...) (UNESCO, 1994).

É pois, neste espírito de educação para todos que a UP desenhou o currículo do Curso de Ensino Básico cujos objectivos que o norteiam são:

a) formar professores, formadores, técnicos de Educação para o ensino básico, desenvolvendo competências psico-pedagógicas, didáctico-metodológicas e técnico-científicas relevantes para o ensino básico e transversais a todas as áreas do ensino básico; b) assegurar uma formação especializada nas áreas de aprendizagem, conhecimento e competência do Ensino Básico, isto é, nas áreas de Comunicação e Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais e Actividades Práticas e Tecnológicas, formando um professor capaz de leccionar em, pelo menos, duas áreas de ensino básico; c) assegurar uma formação adicional em áreas afins, tais como, empreendedorismo, desenvolvimento social e comunitário, saúde pública, TICs, bilinguismo e jornalismo escolar, de modo a enriquecer a competência didáctico-metodológica do professor com uma competência social e interventiva, fazendo com que o professor tenha também uma participação activa fora do contexto da sala de aulas, contribuindo para o desenvolvimento social e comunitário; d) Transmitir valores e princípios democráticos tais como, o espírito patriótico, solidariedade social, paz, tolerância, responsabilidade social, respeito pelos outros, pelo bem comum e Direitos Humanos (UP, 2009).

O curso de Licenciatura Ensino Básico tem a duração de 4 anos, sendo dois do major (4 semestres) que corresponde a formação geral e 2 de minor (4 semestres) correspondentes a especialização e áreas de saber. No quarto ano os graduados em Ensino Básico são orientados para as seguintes habilitações: a) Administração e Gestão da Educação e b) Educação de Infância.

No que diz respeito a área de Necessidade Educativas Especiais (NEE), o currículo inclui na componente da formação científica, como disciplina ministrada num semestre, com uma carga horária de 75h (48 de contacto e 27 estudo independente).

A inclusão da disciplina de NEE no currículo demonstra a visão da necessidade desta área na formação do formador do ensino básico, porém, ocorre-nos inferir que a introdução de NEE como disciplina não reflecte de todo a visão de ser uma área prioritária e a existência de condições para a formação dos formadores do EB no atendimento de crianças com NEE.

A formação do formador não se pode reduzir à sua dimensão académica, ou seja, a aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas. Ela deve integrar a componente prática e reflexiva que lhe permita o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o ambiente da prática profissional, o que implica, um currículo versado para a prática no período da formação inicial, não obstante, a pertinência de uma maior atenção/supervisão na formação em serviço e o seu acompanhamento ao nível da escola e da sala de aula.

No que tange aos objectivos, este curso não assegura claramente uma formação especializada na área de NEE, bem como a sua componente prática prevê estágios práticos na área de NEE.

Para a UNESCO (1994), a formação de professores especiais necessita ser reconsiderada com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categórica que abarque todos os tipos de deficiência deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência.

A área de NEE no currículo do curso de EB é desenvolvida no seu todo na perspectiva de núcleo comum, é necessário a introdução da componente mais especializada. Neste âmbito de disciplina, requer a existência de mais um semestre de leccionação, designando-se NEE1 e NEE2.

Segundo a nossa experiência no curso de EB, a leccionação da disciplina de NEE restringe-se em abordagens teóricas/abstractas, com cunho empírico e intuitivo. Ao nosso ver três possíveis razões estão subjacentes a formação inicial não voltada a prática/ estágio direccionado ao estudo de NEE, como também, o não aprofundamento teórico da matéria de NEE devido ao tempo insuficiente estabelecido para a sua leccionação e a formação contínua em exercício dos docentes da disciplina. Não se pretende descurar da parte dos formadores a importância significativa aos saberes construídos a partir de suas práticas quotidianas, hábitos, costumes convicções socio-culturais para a prática pedagógica. Todavia, há necessidade de confluência entre esses saberes e a orientação sistemática e profissional.

Esta visão somente teórica das NEE torna-se potencialmente num entrave na formação de formador do EB, para o atendimento das NEE.

### **Considerações finais**

Reflectir sobre a formação do formador de EB da UP constitui tarefa fundamental na actividade docente, sobretudo, no que concerne ao seu papel na construção de uma educação para todos, que circunscreve-se no atendimento e acompanhamento de NEE. A formação do formador deve passar necessariamente pela formulação de um currículo inclusivo, centrado no aluno, com uma filosofia voltada a dualidade teoria/prática efectiva.

A dicotomia no currículo do EB face a leccionação na área de NEE encontra seus caminhos de superação na reflexão aprofundada, da reformulação dos seus objectivos, incluindo área de NEE como sendo de especialização, bem como, alternativa de *minor* do curso no sentido de formação de especialistas em educação especial; a necessidade de introdução de mais um semestre para a mesma; programas de capacitação contínua dos docentes de NEE e projectos de colaboração com outras instituições vocacionadas ou especializadas em educação especial.

A formação do formador não se pode reduzir à sua dimensão académica, ou seja, a aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas. Ela deve integrar a componente prática e reflexiva que lhe permita o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o ambiente da prática profissional.

### **Referências bibliográficas**

- BAUTISTA, R, et all. *Necessidades Educativas Especiais*. 2. ed. Coleção Saber Mais, 1997.
- CORREIA, L, CABRAL.M. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora, 1999.
- CORREIA, L, CABRAL.M. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais Um guia para educadores e professores*. Porto, Porto Editora, 2008.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Enquadramento Da Acção Na Área Das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso E Qualidade, Unesco 1994.
- LEI 6/92 de 6 de Maio do Sistema Nacional de Educação em Moçambique.
- LIBANEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos Para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Trad.: Windyz Brazão Ferreira, Porto Alegre, Artmed, 2003.
- MINED. *Plano Estratégico do Ministério da Educação 2012-2016*. Maputo, MINED.
- UP. *Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino Básico*. Maputo, UP, 2009.



Foto: Camilo Ussene

“Todo e qualquer empreendimento que visa à inclusão só terá bons resultados quando o diferente for aceite como parte integrante e indissolúvel do processo”  
(Gonçalves, 2010).