

## A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CIDADE DE PEMBA-MOÇAMBIQUE

### THE PERCEPTION OF PRIMARY TEACHERS ON INCLUSIVE EDUCATION IN THE CITY OF PEMBA-MOZAMBIQUE

Fidel Terenciano<sup>1</sup>, Bianca Gerente Wamusse<sup>2</sup>

#### RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as problemáticas da educação inclusiva no contexto Moçambicano. Este assunto é percebido numa dimensão dual, no sentido em que a educação inclusiva enquanto ação humanística, democrática com intenção de inserção social conforme indicado pela Declaração de Salamanca em 1994, primeiramente era focada nas necessidades e deficiências de um conjunto de alunos, doravante entendeu-se como uma forma de responder e *permitir que os alunos tenham mais* espaços, ambientes e recursos disponíveis para realização de uma cidadania democrática. Neste contexto, o objetivo do artigo é analisar a percepção dos professores primários sobre a educação inclusiva, onde incluímos duas variáveis: A dimensão necessidades especiais vs. Atendimento da diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas. Metodologicamente é um estudo mix (quali-quant) no sentido em que foi realizado um trabalho de campo por meio de questionário e entrevistas. Fez-se a escolha de três escolas (Escola Primária de Cariacó, Escola Primária da Unidade e Escola Primária de Murrebué). Os resultados indica que entre outras esclarecimentos, os professores tem uma noção e compreensão da educação inclusiva, que se aproxima à primeira, cujo seu entendimento confunde-se com a problemática das necessidades especiais, que é uma das componentes da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Pemba. Professores. Alunos.

#### ABSTRACT

*This study analyzes the problems of inclusive education in the Mozambican context. This issue is perceived in a dual dimension, in the sense that inclusive education as a humanistic, democratic action with an intention of social inclusion as indicated by the Declaration of Salamanca in 1994, was first focused on the needs and deficiencies of a group of students, as a way of responding and allowing students to have more spaces, environments and resources available to achieve a democratic citizenship. In this context, the objective of the article is to analyze the perception of primary teachers on inclusive education, where we include two variables: Meeting the total diversity of students' needs in schools. Methodologically it is a mix study (quali-quant) in the sense in which a fieldwork was carried out through a questionnaire and interviews. There were three schools (Primary School of Cariacó, Elementary School of the Unit and Primary School of Murrebué). The results assume that among other explanations, teachers have a perception of inclusive education, which approaches the first, whose understanding is confused with the problem of special needs, which makes up one of the components of inclusive education.*

**Keywords:** Inclusive Education. Pemba. Teachers. Students.

<sup>1</sup> Doutorando (PhD) em Ciência Política UFSCar Brasil. Politólogo e Mestre em Ciência Política na UFPA Brasil. Professor Universitário UCM e Pesquisador no Centro de Estudos de Partidos Políticos - UFSCar/CNPq Brasil. Áreas de Interesse: Democracia, Eleições, Políticas Educacionais; Estado, Políticas Públicas e Governação e Recursos Humanos, Economia, Desenvolvimento

<sup>2</sup> Mestre e Doutoranda em Educação na Universidade Católica de Portugal. Diretora, docente e pesquisadora na Faculdade de Gestão, Turismo e Informática - UCM - Pemba. Temas de Interesse: Educação inclusiva, Gestão de Recursos Humanos, Políticas Públicas de Educação.

## INTRODUÇÃO

Existem vários debates em torno das questões implícitas sobre a educação inclusiva, que passam pela discriminação e preconceitos quanto as pessoas ou crianças que possuem alguma deficiência ou algum tipo de transtorno no seu desenvolvimento. A percepção contemporânea do paradigma inclusivo da educação moderna conforme Carvalho (1998) e Oliveira e Poker (2002), pressupõe uma educação dada a um conjunto de alunos como um todo e não de forma segregada. Isto é, aluno considerado lineares dentro do padrão social da educação regula, onde podem desenvolver um trabalho pedagógico que sirva para todos sem algum tipo de discriminação. Sendo isto, o ensino inclusivo, é ensino para todos, que independe do seu talento, capacidade cognitiva, física, sensorial, origem socioeconómica ou étnica-cultural.

Desta forma, a inclusão na educação teve suas origens no centro das pessoas com alguma deficiência ou situação vulnerável e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social dos meados do século XX, oriundos de casos da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana (AINSCOW E FERREIRA, 2003). Por meio deste debate, começa a surgir uma percepção com a acessibilidade a nível nacional, um preparo aos professores para atender com zelo este tipo de casos, isto é, é necessário formação de um publico que atendem a esse grupo de alunos de modo a promover de forma igualitária, uma formação de cidadãos que possam atuar em pé de igualdade frente às necessidades da sociedade contemporânea.

Ao falar de inclusão e educação, o foco não é apenas pensar nos educandos com algum tipo de deficiência, mas também inserir os demais alunos com dificuldades de aprendizagem continua e que não crie algum tipo de separatismo. Por via disso, o objetivo deste artigo é analisar as problemáticas da educação inclusiva no contexto Moçambicano. Este assunto é percebido numa dimensão dual, no sentido em que a educação inclusiva enquanto acção humanística, segue as ações e sentimentos humanos que requerem a consideração desta complexa inter-relação entre educação e solidariedade humanitária (SALVIA e YSSELDYKE, 2012; AINSCOW, 2005; THOMAS e VAUGHAN, 2004). A segunda dimensão, que entende a educação inclusive enquanto ação democrática, inclui elementos de uma sociedade mais justa, igualitária e de justiça social (LINDSAY, 2003; EVANS e LUNT, 2002; MILES e SINGAL, 2010) com intenção de inserção social conforme indicado pela Declaração de Salamanca em 1994.

Esta declaração, primeiramente focalizava as necessidades e deficiências de um conjunto de alunos, doravante entendeu-se como uma forma de responder e *permitir que os alunos tenham mais* espaços, ambientes e recursos disponíveis para realização de uma cidadania democrática e abarcar todos os alunos sem distinção para apoiar-los em suas demandas. Do mesmo modo, para cumprir com o objetivo da pesquisa, recorreremos a estudos teóricos e empíricos que estão relacionados ao tema em causa (BOOTH, NES e STROMSTAD, 2003; LINDSAY, 2003; EVANS e LUNT, 2002).

Neste contexto, a percepção sobre educação inclusiva, onde incluímos duas



variáveis analíticas: a dimensão necessidades especiais vs. atendimento da diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas.

### **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA**

Educação inclusiva compreende-se como o processo pelo qual a inclusão da pessoa com deficiência ou de distúrbios de aprendizagem, na rede de ensino comum em todos os graus, o que propicia privilégios aos projetos da escola, que apresenta as seguintes características: [1] Um direcionamento para a comunidade (na escola inclusiva, o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças com deficiência e distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal); [2] - Vanguarda (uma escola líder em relação às demais que possibilite integração da criança com deficiência na sociedade); [3] Altos padrões em relação às escolas inclusivas, altas expectativas de desempenho por parte de todas as crianças envolvidas. A intenção é que a criança atinja o seu potencial máximo); [4] - Colaboração e Cooperação (há um privilegiamento das relações sociais entre os participantes da escola, tendo em vista a criação de uma rede de autoajuda). [5] Mudança de papéis e responsabilidades; [6] Estabelecimentos de infraestruturas (gradativamente a escola inclusiva deverá criar uma rede de suporte para superação das suas maiores dificuldades); [7] Parcerias com os pais; [8] Ambientes educacionais flexíveis; [9] Estabelecimento de novas formas de avaliação; Acesso e finalmente a continuidade no desenvolvimento profissional de equipe técnica (SALAMANCA, 1994; COSTA E

RODRIGUES, 1999; O'BRIEN & CONNIE, 1999; PERRENOUD, 2000; MITCHELL, 2005; MILES e SINGAL, 2010). Da mesma maneira e de forma singular, a educação inclusiva, pode ser definida como o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com deficiência na escola regular (HEGARTY, 1994).

### **Educação Especial e Inclusiva: Algumas Complementaridades**

O paradigma e a política da educação inclusiva constituem-se como um processo delineado ao longo da história da educação especial, que vários países do mundo, nas últimas quatro décadas têm mostrado interesse e iniciaram um movimento de pensar e planejar políticas públicas a fim de resolver este problema social, que inclui necessariamente o debate de não segregação das pessoas com deficiência no ambiente escolar, e integração de todos com vista ao desenvolvimento social (BEYER, 1998; NAUJORKS, 2002; NILHOLM, 2006; MILES e SINGAL, 2010).

Há um sentido comum na integração destas duas formas de pensar o fenômeno (especial e inclusiva), como indica Vygotski (1997, p.9),

[...] a melhor forma de entender o entrelaçamento entre ambas dimensões se dá quando se considera a situação de **pessoa com deficiência**, já que os estados de carência orgânica e as correspondentes implicações no âmbito cultural põem em relevo o papel desempenhado por cada uma delas. O contraste das duas



dimensões pesa a favor do prejuízo resultante do isolamento social a que essas pessoas são costumeiramente submetidas [...] (grifo dos autores).

Numa dimensão menos inclusiva, o mesmo autor indica que alunos, elementos da educação inclusiva devem sair das escolas inclusivas e começar a frequentar as escolas comuns. Ora, em princípio seria necessário à criação de um sistema que combina a educação especial e a comum. E seguidamente, a outra medida seria “derrubar os muros de nossas escolas especiais”. Isto é, o ensino especial deve perder seu caráter especial e então passará a ser parte do trabalho educativo comum.

Em termos longitudinais, estamos vivendo uma época de inclusão e de ações afirmativas para os grupos minoritários, e a temática educação inclusiva entra neste debate, pois, trás um conjunto de alterações do modus operandi e vivendi da formação e educação dos alunos, o que vai permitir trazer algumas alterações nestes status quo da sociedade, dos quais as relações que são desenvolvidas nas salas de aula do ensino regula, o que deve pressupor uma escola inclusiva e para todos (MAZZOTTA, 2003). Neste caso, há um entendimento de que os alunos não são atores dos seus problemas dentro da sociedade, alguns professores neste caso, percebem que nada podem fazer para superar algumas dificuldades dos alunos especiais, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem, ao que leva a afirmarem que sentem-se despreparados e desmotivados para enfrentar o desafio que lhes impõem (CARVALHO, 2007, p. 73).

Contudo, diante das constantes modificações da sociedade e os valores que nele nutrem, é necessário se adaptar as novas realidades, o que deve levar a formação de novos desafios aos professores que lidam com este fenómeno, fazendo com que o pedagogo desenvolva cada vez mais habilidades diferenciais para atuação nos espaços educacionais que são desafiantes (BOOTH, NES e STRØMSTAD, 2003; LINDSAY, 2003; MITCHELL, 2005; CARVALHO, 2007).

A percepção de que a educação inclusiva é uma modalidade de ensino que possui um importante papel no desenvolvimento da sociedade é inegável. Da mesma forma que o seu papel como ação transformador da social é relevante, pois tem em vista a formação de uma sociedade, sã, igualitária e menos excludente, que atende as necessidades de todos os estudantes, independente da sua condição física e psicológica.

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao outro, isto é: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual podemos ocultar ou marginalizar na nossa existência, é sim o Outro, que é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e garante a vida compartilhada (MANTOAN, 2004, p.81). Na percepção mais geral, a educação inclusiva não pode satisfazer com qualquer atendimento específico, deve ser algo genérico e sistêmico, no seu sentido em que só dessa maneira é possível afirmar que a educação inclusiva tem um fim em si mesmo. Da mesma forma, não pode perpassar a ideia de uma educação inclusiva como transferência de educandos com





necessidades especiais das classes especiais para as salas de aulas regulares. É necessário mecanismos, preparos e construção e existência de pessoas comprometidas, que tenha visão solidária, compreensão e conhecimento pedagógico e que acima de tudo promova uma abordagem que favoreça a aceitação da diversidade (MANTOAN, 2004; CARVALHO, 2007; MAZZOTTA, 2007).

A perspectiva sobre educação inclusiva perpassa a ideia geral como indica (MANTOAN, 2005; MAZZOTTA, 2007; PACHECO, 2007; BOOTH, NES e STROMSTAD, 2003; LINDSAY, 2003; EVANS e LUNT, 2002) de um ensino regular que coloca a base sólida numa base da inclusão social e discutem continuamente a relevância do processo de inclusão para a formação de cidadãos que respeitem às diferenças na sociedade. Da mesma forma, a percepção sobre educação inclusiva, segue o viés de que o processo de inclusão se refere a um processo longo educacional que visa em primeira instância entender o máximo a capacidade das crianças com deficiência na escola e na turma regular. E isso necessita de um envolvimento e fornecimento de um conjunto de serviços e suportes na área da educação através de profissionais e políticas públicas claras sobre o fenômeno. Ora, aqui a inclusão subentende-se como um processo constante que precisa ser continuamente revisto (MANTOAN, 2005; PACHECO, 2007).

### **Educação Inclusiva e Especial: Retrospectiva e Limites Históricos**

A problemática de inclusão teve em vista romper alguns paradigmas que de alguma forma perpassam e sustentam-se o conservadorismo nas estruturas das escolas.

Primeiramente tem em vista questionar os modelos ideais fixados na sociedade, a sua normalização de perfis de alunos nas escolas, o que vai permitir produção das identidades e das diferenças per si (com ou sem deficiência). O que verifica é que os alunos das escolas comuns são *normais* e positivamente valorados. Os alunos das escolas especiais são, no entanto concebidos numa perspectiva negativa e diferenciados (OFSTED, 2004; ROUSE e FLORIAN, 1997).

Desta feita, os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição (alunos *normais* e alunos *especiais*) ou por outras (alunos *com* e *sem deficiência*), procura trazer uma proposta quase-inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços (OFSTED, 2004; ROUSE e FLORIAN, 1997; LAPLANE, 2004). Assim, as políticas de educação inclusiva constituem um exemplo do modo como as tendências e os traços da sociedade antes citados, criam condições específicas de funcionamento dos sistemas de educação (ROPOLI, ET ALL, 2010).

Historicamente, no final da década de 1970, como indica Ferreira e Ferreira (2004), Laplane (2004), o documento que até então conhecido por Relatório Warnock (*WARNOCK REPORT*, 1978), que lhe emergiu no cenário da educação principalmente no Reino Unido e marca as concepções mais amplas sobre o debate da educação especial e inclusiva escolar. Além disso, Beveridge (1999) ilustra



que a importância do mesmo Relatório para a disseminação do conceito então construído de necessidades especiais atualmente utilizado em quase todo mundo. Desta forma, o Relatório foi o produto do trabalho de uma estratégia governamental, cuja missão era analisar e investigar e propor recomendações ao provimento de uma educação especial.

O Relatório Warnock da alusão para o grande número de crianças em escolas comuns que, em algum momento de sua trajetória, experimentam algum tipo de dificuldades. Entendia as necessidades educacionais como um *continuum*, no qual deveriam situar-se todos os alunos. Nessa perspectiva, a educação especial era definida como qualquer forma de ajuda adicional destinada à superação das dificuldades dos alunos (WARNOCK REPORT, 1978, 1º e 3º parágrafo). Alguns pontos são destacados no referido Relatório: a necessidade de acabar com as categorias potencialmente estigmatizantes para as crianças; reconhecer a grande variabilidade das necessidades dos alunos; mesmo considerando-se cada deficiência por separado. Existem duas formas de perceber a educação especial e inclusiva. De um lado, anteriormente, a educação especial podia ser concebida como um sistema diferenciado da educação regular. Isto é, os alunos com dificuldades eram destinados a outros serviços e instituições.

Depois do referido relatório (WARNOCK, 1978), a responsabilidade da educação para os alunos com deficiência recaiu nas autoridades escolares e nos professores. Das constatações referenciadas no Relatório, estava a de que a provisão de educação especial fosse vista mais como “adicional e suplementar”, do que “separada e

alternativa” ao ensino regular. Para a maioria dos alunos, ela deveria ocorrer, portanto, na sala de aula comum, com apoio, se fosse necessário. Foi proposto, também, um sistema para identificar e avaliar as necessidades educacionais das crianças (MANTOAN, 2003; MACHADO, 2009).

De certo que, a escola inclusiva pressupõe o reconhecimento das diferenças, isto porque à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte (MANTOAN, 2003; MACHADO, 2009), há um princípio de exclusão positiva, ou seja, inclusão negativa. Uma coisa é certa, a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas (GALLO, 2002; MITLLER, 2003).

## METODOLOGIA

Este artigo no seu processo de elaboração, quanto aos procedimentos foi bibliográfico e desenvolvido por uma abordagem descrita, a partir de um material já elaborado, majoritariamente constituído por livros, relatórios e artigos científicos que versam sobre a educação especial e inclusiva. Da documentação consultada, inclui a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Internacional de Pessoas com Deficiência (2006) e o Relatório de Warnock (1978). Da mesma forma, procedeu o levantamento de informações por via de entrevistas semi-abertas e diretas, com as pessoas ligadas a gestão e problemáticas da educação inclusiva nas três escolas (nossa amostra). Ou seja, procedeu-se a solicitação de informação a um grupo de pessoas acerca



de problema estudado (educação inclusiva), seguindo-se uma análise qualitativa e quantitativa, que permitiram a obtenção de conclusões sólidas sobre os dados coletados. Segue também uma abordagem que, combinou os dados quantitativos coletados por meio de inquérito por questionário e perguntas abertas e qualitativamente, pela realização de entrevistas, conforme descrito a baixo.

### Informantes

Três escolas foram selecionadas para compor o espaço de pesquisa (Escola Primária de Cariacó, Escola Primária de Unidade e Escola Primária de Murrebué). Participaram neste estudo, uma amostra de 38 pessoas, dos quais (19 professores, distribuídos em cada escola; 6 alunos, distribuídos nas três escolas e 13 pessoas de cargos de direção – pedagógico ou diretores nas três escolas).

A modelagem e construção de variáveis e análise dos dados coletados, seguiu a o procedimento que colocou de um lado os dados de forma agregada, e seguindo-se a interpretação. Esta etapa facilitou a padronização das respostas em percentagens e na dimensão qualitativa, por via de respostas abertas, foi possível, fazer recorte das partes mais relevantes para nosso estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Apresentação de Resultados

Os dados estatísticos e qualitativos foram desenvolvidos de forma descritiva (sem indicação de parâmetros) e não houve nenhum tipo de manipulação para seleção da amostra e não teve variável de controle ou checagem das entrevistas.

A nossa análise foi feita, tendo em vista a consecução dos objetivos do estudo, sendo que foi feita numa dimensão bidimensional (qualitativa e quantitativa). Tanto as respostas abertas ou as fechadas tiveram um tratamento meramente descritivo, e sem intenção de criar correlações, com vista a obter uma visão geral do problema analisado. Do mesmo modo a análise das respostas, com passividade de quantificação percentual foi feita algum tipo de quantificação e as respostas qualitativas, foram feitos recortes em períodos mais destacáveis e relevantes para nosso estudo, dos quais, recortes específicos da fala dos entrevistados que tinham ligação direta com as temáticas reconstruídas para nosso estudo em questão.

Na tabela 1, apresentamos dados sobre o sexo e a idade dos respondentes em seu todo (48) sendo (19 professores 16 alunos e 13 de cargos de chefia), como segue,

**Tabela 1:** Sexo dos entrevistados

| Sexo         | n         | %           |
|--------------|-----------|-------------|
| Masculino    | 17        | 38.8%       |
| Feminino     | 31        | 61.2%       |
| <b>Total</b> | <b>48</b> | <b>100%</b> |

**Fonte:** Dados da Pesquisa sobre Educação Inclusiva em Pemba (2017)

Segue a descrição detalhada dos participantes em termos da idade, segregacionado entre professores, corpo diretivo e estudantes.

**Tabela 2:** Idade média dos entrevistados

| Idade     | N           |
|-----------|-------------|
| 37.8 anos | Professores |
| 10.7 anos | Estudantes  |

**Fonte:** Dados da Pesquisa sobre Educação Inclusiva em Pemba (2017)

Entre a idade média dos entrevistados e o sexo dos respondentes da pesquisa, nas *tabelas 1 e 2* acima, pode se ver que 61% dos informantes são professores, corpo diretivo e alunas do sexo feminino e 38% do sexo masculino. Doravante, a idade média dos professores entrevistados nas três escolas, localiza-se em torno da média de 37,8 anos,

enquanto na parte dos estudantes especificamente, está entre 10,7 anos de idade. Estes dados foram trazidos como forma de elencar a nossa amostra representativa intencional, e a forma segregada em termos de representantes entrevistados no estudo em causa.

**Tabela 3:** Tempo de atuação como Professor

|              | n         | %           |
|--------------|-----------|-------------|
| 0-5 anos     | 6         | 5.5%        |
| 5-10 anos    | 13        | 16.6%       |
| 10-15 anos   | 18        | 44.4%       |
| 15-20 anos   | 11        | 33.3%       |
| <b>Total</b> | <b>48</b> | <b>100%</b> |

**Fonte:** Dados da Pesquisa sobre Educação Inclusiva em Pemba (2017)

Observando a *tabela 3*, vê-se que boa parte dos professores entrevistados, são em média 10 a 15 anos dando aulas, o que representa 44.4%, do mesmo modo, apenas 11 professores entrevistados o que representa 5 % que esta a menos de 5 anos dando aulas.

Destes dados, elenca-se que apesar de dar aulas a mais de cinco anos nas três escolas, boa parte dos professores não tem conhecimento suficiente sobre a problemática da educação inclusiva, como verifica-se na *tabela 6* mais a baixo.

**Tabela 4: Existência de aluno na Escola com deficiência**

|              | N         | %           |
|--------------|-----------|-------------|
| Sim          | 16        | 33.3%       |
| Não          | 32        | 66.6%       |
| <b>Total</b> | <b>48</b> | <b>100%</b> |

**Fonte:** Dados da Pesquisa sobre Educação Inclusiva em Pemba (2017)

A *tabela 4* aponta que do total dos professores e corpo diretivo entrevistado (16), em média 33% destes indicam que possuem alunos com deficiência na escola. Estes alunos com deficiência podem ser mensuradas por via da tipologia específica de cada deficiência, na totalidade dos alunos nas escolas que são parte da amostra do estudo.

De outra forma, 66.6% dos entrevistados (32) indicam que na escola onde dão aulas, não possuem estudantes com deficiência. Isto deve ser entendido de duas formas: alguns professores não têm estudantes com deficiência e subentendem que não existem estudantes com deficiência na escola. E outros, professores, tendo estudantes com





deficiência e sua intervenção no processo tem sido mais notável e, ao longo das entrevistas,

estes últimos indicaram várias formas de deficiência comum na escola, como segue,

**Tabela 5:** Tipo de deficiência Comum nas 3 escolas

|              | n         | %           |
|--------------|-----------|-------------|
| Física       | 18        | 37.5%       |
| Intelectual  | 9         | 18.1%%      |
| Auditiva     | 5         | 10%%        |
| Visual       | 14        | 29.2%       |
| Outras       | 2         | 4.1%        |
| <b>Total</b> | <b>48</b> | <b>100%</b> |

**Fonte:** Dados da Pesquisa sobre Educação Inclusiva em Pemba (2017)

Dos dados avançados acima, verifica-se que há uma tendência da deficiência ser percebida como necessidade especial na sua relação com a educação inclusiva. Nestes termos, a deficiência física, com 37.8% das respostas afigura-se como a que mais se destaca nas três escolas, seguindo-se a

deficiência auditiva e visual. Têm dois casos os quais foram indicados à deficiência na dimensão surdo (2) igual a 4,1% dos respondentes indicaram existência desta deficiência nas escolas Primária de Cariacó e da Unidade.

**Tabela 6:** Conhecimentos suficientes sobre Educação Inclusiva

|              | n total   | % agregado  | n desagregado                      | %             |
|--------------|-----------|-------------|------------------------------------|---------------|
| <b>SIM</b>   | 31        | 64.6%       | (21) Tem noções básicas            | <b>67.7%</b>  |
|              |           |             | (10) Precisa de formação adicional | <b>32.3%%</b> |
| <b>NÃO</b>   | 17        | 35.4%       | (11) Não tenho formação            | <b>64.4%</b>  |
|              |           |             | (6) Não me sinto preparado         | <b>35.2%%</b> |
| <b>Total</b> | <b>48</b> | <b>100%</b> | <b>48</b>                          | <b>100%</b>   |

**Fonte:** Dados da Pesquisa sobre Educação Inclusiva em Pemba (2017)

A *tabela 6* ilustra as respostas dos diversos professores e corpo diretivo sobre a educação inclusiva. Deste modo, cerca de 67% dos entrevistados (31 no total) que participaram na pesquisa, responderam ter alguns conhecimentos sobre educação inclusiva e ou problemática de estudantes com deficiência e aproximadamente 35,4% dos entrevistados (17) disseram que não possuem algum conhecimento sobre educação inclusiva. Destas respostas foram

desagregadas em: os que em sua totalidade não possuem conhecimento sobre e os que de alguma forma tem algum tipo de informação sobre educação inclusiva.

## DISCUSSÃO

### Percepção dos professores primários em Pemba sobre a educação inclusiva

A problemática da percepção sobre educação inclusiva como sugere Carvalho (1998) pressupõe uma educação dada a um



conjunto de alunos como um todo e não de forma segregada. Independentemente da deficiência ou necessidade do aluno, como se observa na tabela 5, todos eles devem merecer mesmo tratamento e inclusão nas atividades sem segregação. Nisso, seria uma boa oportunidade para alinhar cada vez mais os alunos ao padrão social e sua incursão na sociedade desde ensino elementar básico, sem algum tipo de discriminação seja ela positiva ou negativa.

Dos casos indicados na *tabela 5*, também sugerem algum tipo de tratamento com zelo por parte dos professores que possuem alguma informação sobre educação inclusiva. Isso também é compreendido por alguns professores entrevistados, como se verifica:

[...] A educação inclusiva significa não ter escolha, interagir com todos os alunos, com ou sem deficiência. Da mesma maneira para todos. Muitas vezes excluem essas crianças que precisam de educação especial, e há quem ignora os estudantes com deficiência. Aqui na escola temos aquelas separações de tratamento da mesma maneira. Quando é educação física aqui na escola, o professor enquanto os outros fazem exercícios, os alunos com deficiência, vai

assistindo e fazendo os exercícios que consegue fazer e também damos material de estudo para que não se sintam excluído[...]  
(Entrevistado J. Escola Primária Completa de Cariacó).

Esta compreensão de educação inclusiva leva em conta dois pontos chaves: a problemática de não compreensão específica de educação inclusiva enquanto processo pelo qual a inclusão da pessoa com deficiência ou de distúrbios de aprendizagem, no ensino comum em todos os graus, o que propicia privilégios aos projetos da escola, como sugere (O'BRIEN E CONNIE, 1999) e de outra forma e singular, definida como o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com deficiência na escola regular (HEGARTY, 1994). O primeiro ponto vai à consonância ao discurso do entrevistado J que ilustra a compreensão por via da deficiência, mas não inclui a dimensão inserção social dos alunos com deficiência. Ao ver de outro entrevistado, nota-se que,

[...] A educação inclusiva levamos a tratar os alunos da mesma maneira. Isto porque, a Educação inclusiva significa tratar o aluno com deficiência assim como não deficiente como único aluno. Todos devem ter o mesmo tipo de tratamento de educação, sem



excluir a  
ninguém [...]  
(Entrevistado  
**K**, corpo  
diretivo. Escola  
Primária  
Completa da  
Unidade –  
Pemba).

aprendi sobre  
esta matéria,  
mas preciso  
aprender mais  
[...]  
(Entrevistado  
**N**. Professora  
na Escola  
Primária de  
Cariacó).

Este ponto mais uma vez reforça a tese de que a educação inclusiva muitas das vezes é compreendida na dimensão de deficiência e não necessidades especiais, apesar destas duas coisas estarem entre si interlaçadas. Mas o ponto chave como indica Costa e Rodrigues (1999) é pensar a educação inclusiva não apenas dando foco pensar nos educandos com algum tipo de deficiência, mas também inserir os demais alunos com esta dificuldade no processo de ensino e aprendizado continua e que não crie algum tipo de separatismo.

A partir destas colocações, começa a surgir um debate muito intenso sobre a importância de incluir só professores para entender as necessidades dos estudantes com zelo e tipos de casos e formas diferentes de deficiência e inclusão dos estudantes. Um dos entrevistados indicou que,

[...] Aqui na escola nunca tivemos formação, mas eu já tive uma formação, porque antes eu trabalhava como educadora. Do mesmo modo, não me sinto bem preparada, por isso precisava de mais capacitação, gosto de aprender. Já tive alguma disciplina na faculdade que

Do mesmo modo, um professor da Escola Primária de Murrebué, explicou que,

[...] Nunca houve formação específica nesta matéria, desde que estou aqui a mais de 5 anos. Contudo, tenho algumas noções, mas deveria haver mais capacitação para termos mais conhecimentos [...]  
(Entrevistado **K**. Professor na Escola Primária de Murrebué – Pemba).

Desta forma, outro entrevistado, elucidou que,

[...] Tal como muitos aqui na escola, também gostaria de saber mais sobre educação inclusiva, ser capacitado em como trabalhar, e qual tratamento a dar aos alunos com deficiência [...]  
(Entrevistado **S**. Professora na Escola Primária Completa de Unidade).



É preciso que os professores, corpo técnico, e os demais entes que compõem o corpo educativo, sejam formados realmente para lidar com este problema. Ademais, ao mesmo tempo em que alguns professores nas escolas já tiveram algum tipo de formação nesta matéria, verifica-se que na Escola de Murrebué nunca houve, ao menos no dizer de um dos professores entrevistados. Do mesmo modo, deve haver um entendimento de que os alunos não são atores dos seus problemas dentro da sociedade, e alguns professores percebem que nada podem fazer para superar algumas dificuldades com os alunos com deficiência, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem, ao que leva a afirmarem que se sentem despreparados e desmotivados para enfrentar o desafio que lhes impõe como sugere Carvalho (2007, p. 73).

Tal como sucede nesta escola, onde um dos professores entrevistados indicou que tem noções básicas, mas nunca houve formação específica sobre estas matérias. Ora, é necessário se adaptar as novas realidades, o que deve levar a formação de novos desafios aos professores que lidam com este fenômeno, fazendo com que o pedagogo desenvolva cada vez mais habilidades diferenciais para atuação nos espaços educacionais que são desafiantes.

### **Papel da Sociedade/Família no processo de integração dos alunos com deficiência**

Das diversas constatações sobre a problemática da educação inclusiva, deve entrar em voga o papel da sociedade como um todo, e especificamente a família. No dizer de RAPOLI, et all (2010) as políticas de

educação inclusiva constituem um exemplo do modo como as tendências e os traços da sociedade antes citados criam condições específicas de funcionamento dos sistemas de educação. Da mesma forma, as políticas inclusivas estão baseadas em princípios morais e político estabelecido nos documentos internacionais e nacionais e nas legislações específicas, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento.

Por via destes argumentos, verifica-se como indicou um dos entrevistados, que

[...] muitas vezes essas crianças são discriminadas. A família deveria mostrar aquele amor e apoiar sempre. Assim, a criança pode sentir-se bem na família e na escola, não deve abandonar as crianças que precisam de cuidados especiais [...] (Entrevistado H. Membro do Corpo diretivo da Escola Primária Completa de Cariacó).

A leitura crítica e social da educação inclusiva deve associar-se a ideia sugerida por Mazzotta (2007) Booth, Nes e Stromstad (2003) Lindsay (2003) de um ensino regular que coloca a base sólida numa base da inclusão social e discutem continuamente a relevância do processo de inclusão para a formação de cidadãos que respeitem às diferenças na sociedade. À luz dos argumentos teóricos acima segue-se uma sugestão de um dos entrevistados



[...] tudo começa com a família. A família deve se preocupar em acolher as crianças com deficiência, e encaminhá-las a escola. Devem dar todo apoio as crianças deficientes para que consigam estudar [...] (Entrevistado **W.** Professora na Escola Primária Completa de Unidade).

Do mesmo modo, entrevistados indicam que:

[...] os pais das crianças deficientes devem acompanhar a educação dos filhos. Colaborar com a escola, os professores para garantir que os alunos não abandonem a escola por discriminação dos demais estudantes [...] (Entrevistado **Q.** Membro do corpo diretivo da Escola Primária Completa de Murrebué).

As colocações acima ilustram que a família realmente desempenha um papel chave no processo de integração dos alunos com deficiências (que é a tônica e a necessidade comum dos estudantes nas três escolas que foi realizada a pesquisa). Neste

caso, a família deve ter um acompanhamento constante e contínuo dos alunos, com vista à formação para posterior melhor integração na sociedade. Aliás, um dos pontos-chaves para melhorar esta integração dos (alunos com deficiência) é que a família deve participar em palestras, informar-se nas escolas, na direção, dos professores. Isto permitirá que os alunos tenham autoestima e vontade de continuar a aprender.

## CONCLUSÃO

O artigo buscou compreender a problemática da educação inclusiva no contexto Moçambicano, e procurou entender a percepção dos professores primários sobre a educação inclusiva, onde incluímos duas variáveis: a dimensão necessidades especiais vs. atendimento da diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas. Para tanto, do ponto vista contemporâneo, a dimensão inclusão na educação deve remeter a ideia a qual, a educação dada a um conjunto de alunos como um todo e não de forma segregada. Assim, dentro da sociedade, alguns alunos são considerados lineares dentro do padrão social da regulação da educação, sem esquecer-se de lutar com a discriminação. Ao se pensar a educação inclusiva como ensino inclusivo e para todos, que independe do seu talento, capacidade cognitiva, física, sensorial, origem socioeconômica ou étnica-cultural, deve servir a todos.

O estudo percebeu que a percepção da inclusão dos alunos deve considerar a questão de acessibilidade na rede nacional do ensino por via de políticas públicas ou legislação específica no contexto de Moçambique. Considerando que é necessária





a formação dos professores e corpo diretivo das escolas nesta matéria, de modo a promover de forma igual, a formação de todos os alunos para ajudá-los aos desafios frente à sociedade atual.

Os professores que fizeram parte da nossa amostra em seu todo, indica a inclusão na dimensão de necessidades especiais, isto porque, o foco foi mais nos desafios da acessibilidade e algum tipo de deficiência, se deceptando da dimensão dual da inclusão, que indica o atendimento da diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas, com vista a sua futura integração na sociedade. Nestes termos, ao falar de inclusão e educação, não é apenas o foco pensar nos educandos com algum tipo de deficiência, mas também inserir os demais alunos com esta dificuldade no processo de ensino e aprendizado contínuos e que não crie algum tipo de separatismo entre os estudantes que tem algum tipo de deficiência (física, intelectual, auditiva, etc).

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. **Journal of educational change**, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005.
- ARNESEN, A; LUNDAHL, L. Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 50, n. 3, p. 285-300, 2006.
- BEVERIDGE, S. **Special educational needs in schools**. London: Routledge, 1999.
- BEYER, H. O. Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V. 8, n. 2. p. 9-22., 1998.
- BOOTH, T; NES, K; STRØMSTAD, M.(Ed.). **Developing inclusive teacher education**. Routledge, 2003.
- CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras pra a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Médiação, 2007.
- DE BOER, A; PIJL, S. J; MINNAERT, A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. **International journal of inclusive education**, v. 15, n. 3, p. 331-353, 2011.
- ENGELBRECHT, P. The implementation of inclusive education in South Africa after ten years of democracy. **European journal of psychology of education**, v. 21, n. 3, p. 253-264, 2006.
- EVANS, J; LUNT, I. Inclusive education: are there limits?. **European Journal of Special Needs Education**, v.17, n. 1, p. 1-14, 2002.
- FORLIN, C e CHAMBERS, D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 39, n. 1, p. 17-32, 2011.
- HEGARTY, I. Integration and the Teacher. In: MEYER, C. J. W.; PIJL, S. J.; HEGARTY, S. (Eds.). **New perspectives in special education: a six country study of integration**. London: Routledge, 1994.
- LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LINDSAY, Geoff. Inclusive education: A critical perspective. **British Journal of Special Education**. v. 30, n. 1, p. 3-12, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2005.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MILES, S e SINGAL, N. The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?. **International Journal of Inclusive Education**, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2010.
- MITCHELL, D. (Ed.). **Contextualizing inclusive education: Evaluating old and**



**new international paradigms.** Routledge, 2005.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003

NAUJORKS, M.I.. Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Cadernos de Educacao Especial.** n. 20, p. 1117-125, 2002.

NILHOLM, C. Special education, inclusion and democracy. **European Journal of Special Needs Education,** v. 21, n. 4, p. 431-445, 2006.

O'BRIEN, J e CONNIE, L. I. **A inclusão uma força para a renovação da escola:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Medicas, s.d.

BRITAIN, G. **Special educational needs and disability: towards inclusive schools.** London: Crown, 2004.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em **educação** especial de Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 8, n. 2, p. 233-244, 2002.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada:** das intenções às acções. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000

ROUSE, M.; FLORIAN, L. Inclusive education in the marketplace. **International Journal of Inclusive Education,** London, v. 1, n. 4, p. 323-336, 1997.

SALVIA, J; Y, J; W, S. **Assessment: In special and inclusive education.** Cengage Learning, 2012.