



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

**A Formação de Professores no Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique:
uma reflexão sobre a influência no desempenho escolar de crianças com
necessidades educativas especiais hiperactivas na Escola Primária Completa de
Singathela – Província de Maputo (2021 – 2022)**

Monografia

Rabeca Estevão Fumo

Maputo, Julho de 2023

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE EDUCAÇÃO

**A Formação de Professores no Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique:
uma reflexão sobre a influência no desempenho escolar de crianças com
necessidades educativas especiais hiperactivas na Escola Primária Completa de
Singathela – Província de Maputo (2021 – 2022)**

Rabeca Estevão Fumo

Esta monografia é apresentada em cumprimento dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação na Universidade Eduardo Mondlane.

Supervisor:

Mestre Baltazar Transval

Maputo, Julho de 2023.

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro que esta monografia nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito, e que é resultado do meu labor individual e das orientações do meu supervisor. Esta monografia é apresentada em cumprimento dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Organização e Gestão de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

(Rabeca Estevão Fumo)

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia aos meus queridos pais, Estevão Fumo e Graciete Vicente Soto, que proporcionaram-me apoio nos momentos difíceis da minha vida e sempre estiveram ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Todo Poderoso, glorioso Deus pelo dom da vida.

Ao meu supervisor Mestre Baltazar Transval, que com paciência e sabedoria, assegurou-me a orientação científica rigorosa para a realização desta pesquisa/deste trabalho.

Ao corpo docente da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, em especial ao Departamento de Organização e Gestão da Educação pelo acompanhamento e conhecimentos adquiridos durante a formação.

Aos meus irmãos Célia Estevão Fumo que sempre me deram força, e dentro das suas possibilidades, atenderam as minhas inquietações.

À todos os meus familiares, avós, pais, irmãos, tios e primos pela força dada em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pastores da igreja, que me encorajaram e oraram por mim nessa caminhada.

Aos meus colegas de curso Licenciatura em Organização e Gestão de Educação (LOGED), turma 2018, período pós-laboral, em especial a Camila da Silva, pela amizade e pelas dicas dadas durante a realização deste trabalho.

À Escola Primária Completa de Singathela, em especial a direcção da mesma, pela autorização dada para a recolha dos dados e aos professores inqueridos.

À todos que directa ou indirectamente, contribuíram para a minha formação académica e a realização desta pesquisa.

À todos, o meu muito obrigado!

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

CFP's	Centros de Formação de Professores
CRM.....	Constituição da República de Moçambique
DAP	Director Adjunto Pedagógico
DIPLAC.....	Direcção de Planificação e Cooperação
DNFPTE.....	Direcção Nacional de Formação de Professores e Técnicos da Educação
DSM – IV.....	<i>Diagnostic Statistical Manual of Disorder's IV</i>
DSM – V	<i>Diagnostic Statistical Manual of Disorder's V</i>
EI	Educação Inclusiva
EPC.....	Escola Primária Completa
FACED	Faculdade de Educação
IFP's	Institutos de Formação de Professores
IFP.....	Instituto de Formação de Professores
IMAP's	Institutos de Magistérios Primários
INE.....	Instituto Nacional de Estatística
MEC.....	Ministério da Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
NEE's.....	Necessidades Educativas Especiais
PEA	Processo de Ensino e Aprendizagem
PEE I	Primeiro Plano Estratégico da Educação
SNE.....	Sistema Nacional de Educação
TDA	Transtorno de <i>Déficit</i> de Atenção
TDAH	Transtorno de <i>Déficit</i> de Atenção com Hiperactividade
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO.....	Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição de alunos por ciclo	24
Tabela 2: Tipos de NEE dos alunos da EPC de Singathela.....	25
Tabela 3: População da EPC de Singathela.....	26
Tabela 4: Amostra da Pesquisa.....	27
Tabela 5: Aproveitamento pedagógico dos alunos com Hiperactividade	40
Tabela 6: Exemplo de relatório de Aproveitamento Pedagógico de alunos com NEE..	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Disciplinas sobre educação Inclusiva.....	32
Gráfico 2: Necessidade de capacitação em matérias de NEE	35
Gráfico 3: Preparação dos professores para atender as crianças com NEE.....	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Plano Curricular da Formação de Professores para o Ensino Primário (2009)	
.....	21

Índice

DECLARAÇÃO DE HONRA	i
DEDICATÓRIA.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
LISTA DE TABELAS	v
LISTA DE GRÁFICOS.....	vi
LISTA DE QUADROS	vii
RESUMO	viii
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Contextualização	1
1.3 Objectivos da pesquisa.....	4
1.3.1 Objectivo geral	4
1.3.2 Objectivos específicos.....	4
1.4 Perguntas de pesquisa	5
1.5 Justificativa	5
CAPITULO II: REVISÃO DA LITERATURA	7
2.1 Quadro conceptual	7
2.1.1 Formação.....	7
2.1.2 Formação de professores	8
2.1.3 Educação Inclusiva.....	8
2.1.4 Necessidades Educativas Especiais.....	9
2.1.5 Desempenho Escolar	10
2.1.6 Hiperactividade	11
2.1.6.1 Descrição histórica da Hiperactividade.....	11
2.1.6.2 Descrição clínica da Hiperactividade	13
2.1.7 Educação inclusiva em Moçambique	15
2.2 Modelos de Formação de professores em Moçambique.....	16
2.3 Formação de professores para o ensino de crianças com necessidades educativas especiais: breve perspectiva internacional	18

2.4 O processo de formação do professor para atender às NEE	19
2.5 Avaliação de desempenho de crianças com Necessidades Educativas especiais Hiperactivas	22
CAPÍTULO III: METODOLOGIA	24
3.1 Caracterização do local do “estudo de caso”, a EPC de Singathela	24
3.2.1 Quanto à natureza	25
3.2.2 Quanto ao tipo de estudo	25
3.2.3 Quanto aos objectivos	26
3.3 População da pesquisa	26
3.4 Amostra da Pesquisa	26
3.5.1 Questionário	27
3.5.2 Entrevista.....	28
3.5.3 Análise documental	28
CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	31
4.1 Formação de professores para o ensino de crianças com necessidades educativas especiais.....	32
4.2 Avaliar o desempenho de crianças com necessidades educativas especiais Hiperactivasna escola primária de Singathela.	36
4.3 Influência do professor no desempenho escolar de crianças com necessidade educativas especiais..	41
CAPÍTULO V: CONCLUSÕES SUGESTÕES	47
5.1 Conclusões	47
5.2 Sugestões	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
APÊNDICES	59
ANEXOS	67

RESUMO

O presente trabalho tem como objecto de estudo a formação de professores no contexto da educação inclusiva, ancorado no tema: *A Formação de Professores no Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique: uma reflexão sobre a influência no desempenho escolar de crianças com necessidades educativas especiais Hiperactivas na Escola Primária Completa de Singathela – Província de Maputo*, com objectivo de Reflectir a Formação dos Professores no contexto da Educação Inclusiva e sua Influência no Desempenho de crianças hiperactivas, de modo específico nos ancoramos nos seguintes objectivos: **(i)** *descrever a formação dos professores para o ensino de crianças com necessidades educativas especiais Hiperactivas;* **(ii)** *avaliar o desempenho das crianças com necessidades educativas especiais hiperactivas na Escola Primária de Singathela e* **(iii)** *explicar a influência da formação de professores no desempenho escolar de crianças com necessidades educativas especiais hiperactivas na Escola Primária de Singathela.* Assim, para enquadrar a pesquisa no contexto real, fez-se um estudo de caso cuja unidade de análise foi a EPC de Singathela, localizada no bairro de Singathela, no Município da Matola. A pesquisa foi qualitativo-quantitativa, tendo compreendido uma amostra de oito (8) elementos, dos quais sete (7) são professores que lidam com crianças com NEEs hiperactivas e o outro elemento é a directora adjunta pedagógica da EPC de Singathela, seleccionados usando uma amostragem por conveniência e como instrumento de recolha de dados foi usada à entrevista dirigida a directora adjunta pedagógica e o questionário dirigido aos professores. Os resultados da pesquisa permitiram concluir que os professores EPC de Singathela no decurso das suas formações para o professorado se depararam com disciplinas relacionadas com NEE e educação inclusiva, todavia, estes não se sentem preparados estrategicamente e metodologicamente para atender as crianças com NEE hiperactivas. Além disso, o desempenho escolar dos alunos com NEEs hiperactivas é baixo, influenciado pela falta de formação dos professores desta escola em matérias de educação inclusiva e NEEs. Por fim, o estudo sugere que a EPC de Singathela Elabore relatórios relacionados com a aprendizagem dos alunos com NEE; Capacite os professores em estratégias didáctico-metodológicas para trabalharem com alunos com NEE e organize Reuniões e palestras trimestrais incluindo conselho de escola, pais encarregados de educação e os professores para debates e melhor acompanhante dessas crianças.

Palavras- chave. *Formação de professores; Educação Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais; Desempenho Escolar; Hiperactividade*

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

Este capítulo faz uma abordagem do contexto em que se enquadra esta pesquisa, nomeadamente: o problema em análise, os objectivos, as perguntas que norteiam o estudo e a justificativa.

1.1 Contextualização

Os indivíduos hiperactivos apresentam problemas significativos de atenção, principalmente em situações em que é exigida a sua manutenção prolongada, de controlo dos seus impulsos (impulsividade) e de actividade motora excessiva (hiperactividade). Associados a estes problemas surgem outros, tais como: dificuldade em seguir regras e instruções e a excessiva variabilidade nas respostas às situações, interferindo no ambiente de aprendizagem, quer em prejuízo próprio, quer dos colegas da turma (Lopes, 2003).

No contexto escolar, o aluno com hiperactividade, na generalidade, encontra problemas que não consegue ultrapassar, ele torna-se um “problema” para o professor e para os seus pares. Pujol et al. (2006) citados por Leal e Dias (2010) sustentam que é de máxima importância que os professores saibam “segurar” o comportamento do aluno com hiperactividade, por este interferir não só no ambiente da sala de aula, prejudicando o próprio como os colegas, podendo mesmo ter repercussões no rendimento académico do aluno.

Small (2003) citado por Leal e Dias (2010) verificou que os professores necessitam de mais informação sobre a hiperactividade e principalmente de conhecer estratégias de intervenção para poderem gerir não só os comportamentos disruptivos, mas potenciar uma aprendizagem mais adequada com estas crianças. Estudos efectuados sobre a perspectiva do professor face à hiperactividade em sala de aula (Small, 2003; Bekle, 2004; Ghanizadeh, Bahredar e Moeini, 2005; Fernández, Mínguez e Casas, 2007, citados por Leal e Dias, 2010) revelam que estes, embora distingam e identifiquem os comportamentos e sintomatologia da hiperactividade, demonstram dificuldade em lidar com os comportamentos disruptivos que estes alunos frequentemente apresentam.

Diante desta afirmação, entende-se que o professor, principalmente aquele que tenha aluno hiperactivo, deva buscar informações que o auxiliem na compreensão das manifestações do Transtorno de *Decízet* de Atenção com Hiperactividade (TDAH), de

forma a colaborar para o desenvolvimento da atenção, concentração, afectividade da criança hiperactiva, visando o respeito, aceitação e inclusão por parte dos colegas e da sociedade.

No caso de Moçambique, onde a educação inclusiva foi formalmente introduzida em 1998, vários aspectos precisam ainda ser melhorados para que ela se aproxime ao ideal de uma escola que responsabilmente responde às necessidades educativas de todos os alunos, sejam elas necessidades especiais ou não. Com efeito, estudos mostram que a forma como a educação inclusiva está a ser implementada em Moçambique denunciam, de forma contundente, que um dos maiores obstáculos para que esta prática seja bem-sucedida deriva da falta de uma formação adequada dos professores directamente envolvidos nestas práticas educativas (Almeida, 2012; Chiziane, 2009; Cossing, 2010; Langa, 2014; Lundo, 2005; Mahilene, 2013; Nhampuala, 2006, 2010; Sousa, 2013 citados por Nhampuala, 2010).

Considerando a actualidade e relevância da educação inclusiva, as boas práticas internacionais que recomendam a qualificação dos professores para educação inclusiva, desde logo a partir da sua formação inicial, e o facto de Moçambique enfrentar actualmente o enorme desafio de preparar professores qualificados para responder à educação inclusiva, levamos a cabo o presente estudo que, apoiando-se nas próprias vivências dos professores, podem ajudar-nos a perceber melhor alguns aspectos ligados às suas concepções, formação e preparação pedagógica e científica para a educação inclusiva. Interessa-nos reflectir a formação do professor no contexto da educação inclusiva e a sua influência no desempenho escolar de crianças com NEEs Hiperactivas.

1.2 Problema de pesquisa

À luz do artigo 37 da Constituição da República de Moçambique (2004), “os cidadãos com deficiência gozam plenamente dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais, em razão da deficiência, se encontrem incapacitados”. Dentre os direitos consagrados na Constituição, destaca-se, o direito à educação.

Um dos passos importantes dados pelo Governo de Moçambique para o combate à exclusão na esfera do ensino, permitindo às pessoas com deficiência o exercício pleno do

direito à educação, foi a institucionalização do Projecto “Escolas Inclusivas” na rede pública de ensino, com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em escolas regulares.

Ao longo do processo de implantação da política educacional inclusiva nas escolas, a formação de professores tem-se despontado como tema de intenso debate no contexto actual das políticas de educação inclusiva trazendo como destaque na discussão, que a escola precisa de professores formados a fim de assegurar o direito à aprendizagem a todos os alunos, (MINED, 2009).

Segundo o MINED (2009) nos primeiros dois anos de implementação da educação inclusiva em Moçambique estavam escolarizados cerca de 440 alunos com NEE em pouco mais de 7 escolas regulares, Contra cerca de aproximadamente 75 mil alunos cobertos por 98 escolas regulares (MINED, 2008, 2009). Este crescimento é sem dúvidas um dos maiores ganhos da implementação da educação inclusiva no país, precisamente indicando o aumento de mais e maiores oportunidades de acesso aos alunos com NEE ao ensino Regular.

O censo populacional de 2017 revelou que existem 39.770 Crianças com Necessidades educativas especiais com idade compreendida entre 0 e 4 anos e 215.710 Pessoas com NEE com idades entre 5 e 24 anos (INE, 2019), das quais 76.843, cerca de 35,6%, estão abrangidas pelo sistema educativo moçambicano (DIPLAC, 2019).

Todavia, o crescimento exponencial de alunos com NEE escolarizados em escolas regulares em Moçambique vem precisamente colocar desafios enormes as escolas regulares e aos professores no sentido de responderem adequadamente as necessidades decorrentes desta prática. Sobretudo num contexto em que a formação de professores se mostrou claramente em descompasso com as necessidades quotidianas com as quais estes se debatem nas salas de aula (Nhampuala, 2014).

Esta pretensão é questionada pelos resultados de pesquisas em Moçambique: Chambal (2012) e Nhampuala (2014), Estes questionam o escasso tempo dedicado a abordagem dos tópicos relacionados com NEE e educação inclusiva (aproximadamente 13% da carga horária total das disciplinas da formação de professores). Chambal (2012) e Nhampuala (2014) vão mais longe chamando atenção ao facto de haver evidências de que os atrasos

no cumprimento de programas da disciplina de psicopedagogia acabam por fazer com que os formadores deixem de fora a unidade temática que aborda as NEE e Educação Inclusiva.

O estudo de Manhiça (2005) questiona a preparação dos formadores dos IFPs tendo constatado um generalizado despreparo para abordar temas ligados às NEE e educação inclusiva com todas as consequências negativas deste facto sobre a formação dos futuros professores. A par destes aspectos outros estudos apontam que a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores é bastante limitada e pouco estruturada (Escrivão, 2012; Mangumbule, 2011).

Por conseguinte, incluir alunos com NEE hiperactivos requer uma intervenção educativa que possibilite o seu progresso na escola, o que, dependendo da problemática, implica alterações ao nível do currículo, das estratégias e dos recursos, que, por vezes, não são fáceis de concretizar, se a sala de aula continuar tradicional. Desta forma, compete à escola inclusiva criar as condições e proporcionar os meios adequados, para que todas as crianças se possam desenvolver o mais harmoniosamente possível, independentemente das suas necessidades específicas (Cardoso, 2011).

Face ao exposto coloca-se a seguinte questão: *Em que medida a formação dos professores no contexto da educação inclusiva influencia no desempenho escolar de crianças com necessidades educativas especiais hiperactivas na Escola Primária Completa de Singathela?*

1.3 Objectivos da pesquisa

1.3.1 Objectivo geral

Reflectir a Formação dos professores no contexto da educação inclusiva e sua Influência do desempenho escolar de crianças com necessidades educativas especiais hiperactivas no caso da Escola Primária de Singathela

1.3.2 Objectivos específicos

- Descrever a formação dos professores para o ensino de crianças com necessidades educativas especiais Hiperactivas;

- Avaliar o desempenho de crianças com necessidades educativas especiais hiperactivas na Escola Primária de Singathela;
- Explicar a Influência da formação de professores no desempenho Escolar de crianças com necessidades educativas especiais Hiperactivas na Escola Primária de Singathela.

1.4 Perguntas de pesquisa

- Como ocorre a formação dos professores para o ensino de crianças com necessidades educativas especiais hiperactivas na EPC de Singathela?
- Qual é o desempenho de crianças com necessidades educativas especiais Hiperactividade na Escola Primária de Singathela?
- Que influência tem a formação de professor no desempenho escolar de crianças com necessidade educativas especiais hiperactivas?

1.5 Justificativa

A escolha do tema insere-se no sentido de entender a influência da formação dos professores no desempenho escolar de crianças com necessidades educativas especiais. E por outro lado, a preferência decorre de razões pessoais. Sendo estudante do curso de Organização e Gestão de Educação e por conviver com crianças com necessidades educativas especiais,. Assim surge o desejo de perceber como os professores são formados para lidar com crianças com necessidades educativas especiais e de modo particular as hiperactivas.

Este estudo torna-se relevante para a sociedade, pois pode contribuir para a melhoria da qualidade da formação de professores como forma de garantir um bom desempenho escolar de crianças com necessidades educativas especiais na Escola Primária de Singathela.

Por fim, no campo científico, o trabalho constitui-se como base para a realização de outros estudos científicos relacionados a formação de professores para lidar com crianças com necessidades especiais e outras áreas afins, ampliando-se cada vez mais, o conhecimento científico no seio da comunidade académica.

Este estudo procurou fazer uma reflexão sobre a formação dos professores no contexto da educação inclusiva e a sua influência no desempenho escolar de crianças com NEEs hiperactiva, o caso da Escola Primária Completa de Singathela.

A escolha da EPC de Singathela deveu-se ao interesse de compreender de forma aprofundada se os professores desta escola são formados em matérias de educação inclusiva e NEEs, bem como, entender a sua influência no desempenho escolar dos alunos com NEEs. De igual maneira, a escolha desta escola deveu-se pela sua localização, localiza-se próximo da residência da pesquisadora, o que facilitou a deslocação no âmbito do estudo.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. O 1º capítulo é constituído por Introdução, onde faz-se a contextualização do tema, o problema de pesquisa, apresentação dos objectivos do estudo, perguntas de pesquisa e a justificação. O 2º capítulo é reservado à revisão da literatura. O 3º capítulo é descrito a metodologia que será usada para a elaboração da pesquisa O 4º capítulo faz-se apresentação e discussão dos resultados e o 5º capítulo é reservado às conclusões do estudo, recomendações ou sugestões.

CAPITULO II: REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta a definição dos conceitos-chave do problema em análise e a abordagem das teorias concebidas por diversos autores no que concerne a formação de professores no contexto da educação inclusiva a nível internacional e de forma particular, em Moçambique.

2.1 Quadro conceptual

Nesta secção far-se-á a definição dos conceitos-chave que norteiam este trabalho e posterior discussão na óptica de vários autores.

2.1.1 Formação

Silva (2000) caracteriza quatro campos semânticos da formação: educação, ensino, instrução e formação propriamente dita. Os quatro campos, em diferentes proporções, remetem a significados individuais e institucionais, representando ora a formação do indivíduo ou as relações entre indivíduos, ora os sistemas abstractos ou institucionais de formação.

Pacheco e Flores (1999) afirmam que a formação está associada à ideia de preparação (neste caso do professor) para o desempenho de uma actividade específica e enquadra-se nos conceitos mais globais de educação e de aprendizagem. (Pacheco & Flores, 1999, p.)

Parafraseando, Chamon e Sales (2012), a formação evoca o acto de dar forma, isto é, transformar o indivíduo integralmente. Mais do que métodos ou conhecimentos, a formação designa uma mudança qualitativa do indivíduo, que ocorre simultaneamente em diferentes dimensões: psicológica, cognitiva.

As ideias dos autores supracitadas convergem na medida em que relacionam a formação como preparação do individuo para realização de diferentes actividades. Concorde-se com a definição do parafraseando Chamon e Sales (2012) que, vão mais fundo afirmando que a formação designa uma mudança qualitativa do individuo, que ocorre simultaneamente em diferentes dimensões: psicológico, cognitivo e social.

2.1.2 Formação de professores

Segundo Rodriguez (1980), formação de professores é nada mais que um ensino profissionalizante para o ensino, portanto, a formação dos professores é vista como uma actividade intencional que se desenvolve no sentido de contribuir para a mera profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as gerações mais novas.

Formação de professores é um termo amplo, que pode se referir tanto à formação básica quanto à formação complementar ou contínua. Podemos, ainda, definir a formação básica de professores como o processo obrigatório para que esse profissional esteja habilitado a dar aulas (MINED, 2010).

Com isto, pode-se definir a formação de professores como o conjunto de métodos que visam profissionalizar os sujeitos de modo que estes possam estar habilitados a dar aulas. Pelo que se percebe, esta formação pode ocorrer tanto de forma inicial ou de forma continuada, ou seja, quando há necessidade de aperfeiçoar os métodos de ensino.

2.1.3 Educação Inclusiva

Etimologicamente, a palavra inclusão provém do verbo incluir do Latim (*Includere*) que significa “conter em, compreender, fazer parte de ou participar de”. Assim, falar de inclusão é falar do educando que se sente contido e parte da escola, ao participar de todas as possibilidades educativas oferecidas pelo sistema educacional, contribuindo, portanto, com o seu potencial (Brevilhere & Steinle, 2008).

Segundo Omote (1999), os movimentos a favor da inclusão surgiram na década de 80 do século passado. A sociedade tomou consciência da necessidade da fusão entre ensino comum e ensino especial para a melhoria da oferta educativa aos alunos com NEE.

A Educação Inclusiva teve maior repercussão a partir da Declaração de Salamanca, onde ela é vista como uma acção educacional humanística, democrática, que percebe o sujeito em sua singularidade, com o objectivo de promover o seu crescimento, satisfação pessoal e inserção social (UNESCO, 1994).

Este conceito carrega uma dimensão político-social, sendo esta, uma proposta educacional defensora dos oprimidos e/ou diferentes, criando condições para o exercício da cidadania, onde o enfoque é a construção de uma sociedade mais justa e,

consequentemente, mais humana. A Educação Inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aulas regulares, apropriadas para a sua (idade cronológica) com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais (Jesus e Martins 2000, citados em Cardoso 2011).

Segundo Rodrigues (2007) citado em Fernandes (2017), a Educação Inclusiva é um modelo educacional que promove uma educação conjunta de todos alunos independentemente das suas capacidades e ou estatuto sócio-económico. Tem como objectivos alterar as práticas tradicionais, remover as barreiras a aprendizagem e valorizar as diferenças dos alunos.

Desta feita, a Educação Inclusiva é concebida como um modelo de educação humanístico, democrático e solidário, baseado no princípio de igualdade de oportunidades que visa proporcionar a todos, independentemente das suas diferenças, uma educação de qualidade. A todos os alunos, com ou sem NEE, lhes é assistida uma educação apropriada que promova seu desenvolvimento integral (académico, social e pessoal) e valorizando as diferenças individuais.

2.1.4 Necessidades Educativas Especiais

De acordo com o Instituto Superior de Ciências de Saúde (2013) e com MEC (2012), o conceito de NEE surge pela primeira vez, em 1978, com o relatório “Warnock”, e refere-se ao ensino ministrado em classes especiais ou unidades de ensino para crianças com determinado tipo de deficiência. Embora se refira a esse período do seu surgimento, o MEC (2012) reconhece que foi adoptado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e passou a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Portanto, as NEE englobam não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, apresentam dificuldades específicas de aprendizagem (Instituto Superior de Ciências, 2013).

Embora não exista consenso na delimitação do conceito de NEE, todas as classificações estão ligadas a problemas que afectam a aprendizagem escolar do aluno e que exigem recursos educativos diferentes bem como acessos especiais ao currículo (Cunha, 2006).

Os alunos com NEE são todos aqueles que necessitam de apoio educativo especial no seu percurso escolar. Para o sucesso desses alunos, destaca-se a necessidade de uma atenção especial por parte dos pais que devem tomar parte no processo de acompanhamento aos seus educandos.

Para que tal aconteça, devem ser aconselhados, encorajados e apoiados no atendimento às necessidades especiais dos seus educandos. Os professores, por sua vez, devem receber suporte adicional no tocante à sua área após a formação inicial. É reconhecendo que estas crianças requerem maior apoio e atenção que a sua educação deve abranger uma multiplicidade de recursos para que cada um na sua individualidade usufrua da possibilidade de aprendizagem adequada à sua necessidade.

2.1.5 Desempenho Escolar

O conceito de desempenho escolar é polissêmico. DaÍgna (2007) define o desempenho escolar como sendo algo que está estritamente ligado à aprendizagem dos alunos. Está relacionado com a instauração de um conjunto de normatividades que permitem aos professores avaliar, comparar, diferenciar, classificar, regulando e conformando a forma como é a carreira do aluno.

No entanto, Chechia e Andrade (2002) aparecem com uma definição que se diferencia e se distancia da primeira, no sentido em que definem o desempenho escolar como sendo o percurso ou carreira escolar dos alunos, isto é, a forma como se apresenta a história escolar dos alunos. Ao falar da história escolar, fala-se do sucesso ou insucesso escolar, em outras palavras, desempenho escolar designa a trajetória escolar do aluno desde o início de sua vida escolar. O desempenho escolar pode referir a qualidade do percurso escolar dos alunos.

Neste sentido, olhando os dois conceitos acima apresentados, pode-se perceber que estes conceitos concordam que o desempenho escolar tem haver com a carreira do aluno durante o seu percurso escolar, ilustrando os seus fracassos e sucessos seja de forma quantitativa (classificação numérica, como notas das avaliações, etc), seja de forma qualitativa (qualidade de aprendizagem, nível de aprendizagem, comportamento, etc.)

2.1.6 Hiperactividade

Neste subtópico, faz-se a descrição histórica e clínica da hiperactividade, destacando as características e manifestações desta doença.

2.1.6.1 Descrição histórica da Hiperactividade

O Transtorno do *Déficit* de Atenção e Hiperatividade – TDAH é um termo técnico que implica em perturbação neurobiológica. Ele já adquiriu vários conceitos e diferentes formas de lidar com uma criança que apresente comportamentos de desatenção, agitação e impulsividade (Associação Brasileira de Déficit de Atenção, 2016).

Pereira (2009) afirma que a nomenclatura TDAH surgiu em 1994 com a publicação da versão *Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorder's IV* (DSM IV), editado pela *American Psychiatric Association*, sendo expandido dentro e fora dos contextos psiquiátricos e considerado “o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados”. Porém Bukley (2002) citado por Pereira (2009) diz que em linhas gerais, existe um razoável consenso que apresenta o TDAH como um transtorno do desenvolvimento de fundamento genético e neuroquímico, que se apresenta normalmente em crianças de idade pré-escolar que pode persistir até a fase adulta, sendo caracterizado por sintomas como agitação, impulsividade, dificuldade de manter a atenção, desatenção.

As pesquisas iniciais que levaram a reflexões sobre esse transtorno parecem vir de James, ao estudar sobre a atenção em 1890, que tentou explicar a complexidade das funções psicológicas superiores no final do século XX (Santos, 2017, p. 22).

Posteriormente, em 1902, vieram os estudos de Still que relatavam um defeito da conduta moral que tornava a criança propensa a comportamentos hiperativos, indicando que a causa seria ou genética ou durante o processo do parto (Condemarín, Gorostegui e Milicic, 2006).

Rezende (2016) destaca algumas etapas cronológicas da evolução da patologia, de forma generalizada para melhores esclarecimentos do público leigo. O autor divide a história do TDAH em algumas partes, somando 200 anos dessa:

- Século XVIII, doenças da atenção: Alexander Crichton (1763 – 1856) foi um médico escocês conhecido como o primeiro autor a descrever as características do transtorno, como uma desatenção patológica;
- Heinrich Hoffman (1809-1894), psiquiatra alemão, faz algumas descrições em livros por ele publicados, como “Felipe, o inquieto”. Nas obras, as crianças são inquietas, facilmente distraídas e agressivas;
- George Frederic Still (1868-1941), pediatra britânico, apresentou uma conferência onde afirmou que em alguns casos, as condições psíquicas estavam relacionadas ao defeito de controle moral das crianças (sem retardo mental ou qualquer problema físico). Descreveu algumas crianças como: impulsivas, imediatistas, e não capazes de sustentar a atenção (relatados por pais e professores);
- No início do século XX, muitos médicos relacionaram danos causados no cérebro com problemas de comportamento, que foi confirmada durante a epidemia de encefalite aguda (1915 – 1930);
- Em 1932, Franz Kramer (1878 – 1967) e Hans Pollnow (1902 -1943) publicaram estudos sobre a doença hipercinética da infância, transtorno com acentuada inquietação motora. Esses médicos enfatizaram mais a impulsividade e a agitação do que os aspectos morais e apesar de serem de característica infantil, poderia permanecer na vida adulta;
- Em 1937, o psiquiatra americano Charles Bradley (1902 – 1979) descobriu um medicamento que possuía efeitos positivos em crianças com problemas de comportamento;
- Em 1954, a Ritalina aparece como principal medicamento para o tratamento de crianças hiperativas;
- Em 1940 é introduzido o novo conceito de lesão cerebral mínima, que se baseava na ideia de que uma lesão mínima no cérebro ocasionaria alguns comportamentos hiperativos e alguns transtornos, em diferentes graus de severidade;
- Na década de 1960, foram apresentadas críticas ao conceito de lesão cerebral mínima, introduzindo o conceito de disfunção cerebral mínima, englobando outros transtornos;
- Em 1968, a descrição do transtorno passou a ser incluída na 2ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, intitulado de reação

hipercinética da infância, que foi definida como Excesso de atividade, inquietação, distração e falta de atenção;

- Em 1970, o foco foi para a ênfase de déficit de atenção, com a publicação do III DSM, o transtorno foi renomeado para Transtorno de *Déficit* de Atenção (TDA), que poderia ocorrer com ou sem hiperatividade;
- No início da década de 80, para melhorar a conceituação e critérios, o transtorno foi renomeado para Transtorno de *Déficit* de Atenção e Hiperatividade;
- Na década de 1990, já haviam muitos estudos sobre as bases neurológicas do TDAH, entre os quais que o transtorno não é uma condição da infância, mas persiste na maioridade; e que existem três subtipos: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo-impulsivo e os dois combinados com os sintomas dos anteriores;
- A DSM-V utiliza quase que as mesmas definições, nomes e critérios para o diagnóstico que o DSM – IV, utilizando de um padrão persistente de desatenção que possui dezoito sintomas diferentes (Rezende, 2016).

2.1.6.2 Descrição clínica da Hiperatividade

Embora empiricamente, desde os princípios do século XX, seja evidente a existência de crianças hiperactivas, só em 1947 que Strauss e os seus colaboradores apresentam o que foi considerado a primeira descrição clínica deste quadro em que esta afectada principalmente a área do conhecimento, destacando o nervosismo e o nível de actividade com sintomas de lesão cerebral.

As principais características intimamente associadas à hiperactividade, segundo Strauss et al (1947) seriam:

- A falta de atenção,
- As dificuldades de aprendizagem perceptivo-cognitivas,
- Os problemas de comportamento,
- A falta de maturidade

No entanto, os autores acima citados assinalam ainda outras características que podem surgir, embora de menor importância. São características de tipo emocional tais como a impulsividade, a ansiedade e a dificuldade de relacionamento com os colegas.

Valer (1986) considera a hiperactividade como síndrome que engloba as seguintes alterações :

- Movimento corporal excessivo
- Impulsividade
- Atenção dispersa
- Inconstância nas respostas
- Emotividade
- Coordenação motora pobre
- Dificuldades de aprendizagem (problemas na aritmética e na leitura e problemas de memória)

A hiperactividade seria a perturbação mais evidente e seria concebida como um estado de mobilidade quase permanente desde as primeiras idades, manifestando – se em todos os campos. Não se trata exclusivamente de uma hiperactividade motora, pode estar associado à hiperactividade verbal e acontece ou aparecem perturbações do sono e tendências para a destruição e agressividade.

Em síntese podemos apontar como características fundamentais da hiperactividade as seguintes:

Nível comportamental

Hiperactividade, entendida como movimentos corporais constante, e a perturbação mais evidente. Esta mobilidade quase permanente é manifestada pela criança desde muito cedo. Em consequência pode apresentar: *Hiperactividade verbal* (falar muito, mas sem conseguir manter o fio do discurso), *Destruição* e *Agressividade*.

- Déficit de atenção e controlo é outra das características fundamentais da síndrome. Esta relacionada com a hiperactividade sensorial assinalado por Cruickshank (1971). Segundo weber (1980) parece que a criança se vê forçada a reagir perante estímulos, mostrando-se atraída por pormenores irrelevantes e, por falta de capacidade para os organizar hierarquicamente.
- Impulsividade a criança hiperactiva actua sem medir as consequências dos seus actos, dá a impressão de que não pode medir os seus impulsos.

Nível Emocional

- Irritabilidade: dado que a criança tem muito pouco controlo sobre os seus comportamentos, torna-se imprevisível, gerando situações de tensão e consequentes birras, convulsões ou ataques fingidos, devido a sua escassa tolerância a frustração.
- Labilidade Efectiva: neste caso a criança apresenta uma deficiente auto estima e dificuldade para se relacionar com os colegas.

Nível Escolar

- Dificuldade de aprendizagem que podem ser a consequência lógica das características anteriormente mencionadas. Estas dificuldades manifestam-se fundamentalmente na área perceptivo cognitivo (Safer e Allen, 1976), aritmética leitura/ escrita e memória (Vallet, 1980), grafismo, coordenação Vasomotora e orientação especial (Johston, 1980).

2.1.7 Educação inclusiva em Moçambique

Em 1992, visando o reajuste do quadro geral do Sistema Nacional da Educação (SNE), foi revogada a Lei nº4/83, de 23 de Março pela Lei nº 6/92, de 6 de Maio. Por conseguinte, o Governo Moçambicano adoptou a Política Nacional de Educação, através da Resolução nº 8/95, que operacionalizou o SNE, tendo sido concebido o primeiro Plano Estratégico da Educação (PEE-I) para o período de 1999-2003 que tinha como lema "Combater a Exclusão, Renovar a Escola" (MINED, 1998).

Foi neste contexto que no ano de 1998, em resposta à Declaração de Jomtien, de 1990, e à Declaração de Salamanca, de 1994, foi formalmente introduzida a Educação Inclusiva em Moçambique pelo Ministério da Educação (MINED), como parte integrante do Plano Estratégico da Educação 1999-2003, tendo iniciado um projecto designado Escolas Inclusivas. O projecto tinha como objectivos prioritários combater a exclusão escolar das crianças, melhorar a eficácia das escolas e a qualidade de ensino (MINED, 2000).

Passado um ano, em 1999, foi aprovada a Política para a Pessoa com Deficiência através da *Resolução nº 20/99, de 29 de Junho*, alicerçada no "Princípio Constitucional de não Discriminação" que preconiza o acesso e integração nos estabelecimentos de ensino, com

condições humanas, materiais e pedagógicas apropriadas para pessoas com NEE, Pois, a concretização dos objectivos da política de educação inclusiva não depende apenas da inserção de alunos com deficiência no sistema de ensino regular, faz-se necessária a criação de condições para a sua efectivação.

2.2 Modelos de Formação de professores em Moçambique

Em Moçambique tiveram espaço vários modelos de formação de professores, de acordo com a vontade política do momento e o tipo de cooperação adoptado pelo país para a formação do corpo docente. Diversas experiências foram aplicadas entretanto, pode-se distinguir duas grandes fases da formação dos professores: antes da independência e pós-independência.

Primeira fase: antes da independência De acordo com Niquice (2006), nesta fase existiam dois tipos de escolas de formação de professores, a saber:

- A primeira escola de habilitação de professores foi criada em 1930 para a formação de professores do ensino primário rudimentar. Os mesmos professores podiam ser colocados nas escolas oficiais, particulares ou nas missões religiosas. Esta escola destinava-se à formação dos indígenas.
- Magistérios Primários (de 1962 a 1966) foram criados para formar professores do ensino primário com habilitação legal para ensinar os filhos dos colonos. Nesta primeira fase, os candidatos à formação de professores tinham que possuir a quarta classe e, por sua vez, a formação tinha uma duração de três anos.

A questão central que levou Moçambique a alterar o Sistema Nacional de Educação, foi à exclusão do povo moçambicano no sistema público de Educação pelo regime colonial português, pois, foi um sistema menos abrangente, no qual grande parte da população não teve oportunidade de ingresso, causando um elevado número de população analfabeta. Nesta direcção, de acordo com Mazula (1995, pp. 78;79), a Educação teve uma característica universal da ideologia da colónia Portuguesa em que apresentava suas ideias como as mais nobres e racionais no desenvolvimento de Moçambique, isto é, como se fossem do interesse da comunidade, da diversidade social e étnica da sociedade indígena prestadora de serviços ao estado Português.

Na visão de Mazula (1995), as recapitulações históricas evidenciam que o sistema de Educação colonial estava organizado em dois subsistemas de ensino: “Oficial” destinado aos filhos dos colonos e assimilados, sendo dependentes das estruturas governamentais e um outro sistema para os africanos, os “indígenas”, um ensino rudimentar dirigido pelas missões com o objectivo de elevar de uma forma gradual a vida “selvagem” à vida civilizada.

Segunda fase: pós-independência, em Junho de 1975, a situação mudou. Com isso, houve necessidade de formar um “homem novo” liberto dos pesadelos da colonização e capaz de desenvolver o país, como afirmava Samora Machel: “o futuro de Moçambique necessitaria de gente bem formada para desenvolver o país” (Duarte, 2009 citado por Funes, 2012).

Em 1982 e 1983, foram introduzidos modelos de tipo 6^a+1 e 6^a+3 anos de formação, com os seguintes objectivos: adquirir conhecimentos que permitissem melhorar o ensino no país; formar o professor com capacidades reflexivas e muni-lo de conhecimentos relacionados com a área de pedagogia e didáctica, sendo esta a base para a prática docente (Funes, 2012).

Em 1991 introduziu-se o modelo de 7^a+3 anos de formação. Esta mudança de 6^a+1 para 7^a+3 anos de formação, como afirmam Golias e Tomo citados por Funes (2012) deveu-se à constatação segundo a qual “os cursos de duração igual ou inferior a um ano não asseguravam aos futuros professores o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e capacidades para exercer o seu ofício com competências mais adequadas ao ritmo do desenvolvimento do país”.

Os princípios gerais que acompanhavam esse processo de formação eram segundo MINED (1995) citado por Funes (2012), a articulação da teoria com a prática, isto é uma interligação entre o que se aprendia na sala com o que acontecia realmente nas escolas (o estágio ajudava a viver essa interligação); a transferência de conhecimentos, atitudes e competências profissionais para a profissão e o princípio da inovação e investigação, o que significa que sempre foi preocupação das instâncias formadoras de professores, inculcar desde a formação a cultura da pesquisa porque acreditava-se no conhecimento e na ciência sempre dinâmicos e em construção. Neste novo modelo, a formação ajustou-se à nova realidade de Moçambique, caracterizada pelo multipartidarismo.

De acordo com Duarte (2009) citado por Funes (2012), em 1996 entrou em vigor o curso de 10^a+2 anos de formação docente nos Institutos de Magistérios Primários (IMAP's). Introduziu-se este modelo para formar professores habilitados em matérias pedagógicas tendo em vista a inovação. Neste currículo “privilegiou-se uma perspectiva integrada teórico-prática, facilidade na transmissão dos conhecimentos, atitudes e competências para a prática profissional futura, a inovação e a investigação”.

Em 2008 entram em vigor os modelos de formação de professores de tipo 10^a +1 e 12^a+1, com o objectivo principal de formar um professor/educador com apetrechos profissionais, capaz de conciliar a teoria com a prática e, acima de tudo, um professor pesquisador. A adopção destes últimos modelos de formação de professores em Moçambique prendem-se aos factores de ordem geopolítica, económica, sociocultural, o que coloca o Governo de Moçambique no desafio de ampliar as possibilidades de acesso, para os cidadãos, ao ensino primário e assegurar que mais moçambicanos frequentem a escola, prevendo-se que, até 2015, a taxa de escolarização seja de 97% (DNFPTE, 2004).

O Governo moçambicano reconhece que a formação de um ano para o futuro professor não é suficientemente eficaz para responder às exigências sempre mutáveis da educação. Esta formação inicial não satisfatória ao tipo de professores que deseja-se (actualizado, reciclado e pronto para acompanhar as dinâmicas do desenvolvimento). Deste modo, os professores, para além da sua formação básica, necessitam de uma continuada actualização, através de reciclagens e capacitações. Trata-se de uma formação contínua em áreas-chave como: docência de didácticas específicas, prática pedagogia, profissionalismo, deontologia (ética), humanismo (cultural e social).

2.3 Formação de professores para o ensino de crianças com necessidades educativas especiais: breve perspectiva internacional

Os novos princípios e tendências que se desenvolvem no campo da educação especial talvez tenham preocupado a UNESCO, e levado os seus responsáveis a realizarem um inquérito em 58 países-membros, durante 1986-87, no intuito de ser conhecida a presente situação da Educação especial. Um dos itens de análise foi a formação de professores. Neste âmbito apurou-se que:

- Só uma minoria de países tem formação em necessidades educativas especiais na formação de professores;
- Apenas 14 países (24%) têm uma sensibilização sobre o ensino de crianças com necessidades educativas especiais na formação inicial;
- 13 Países (22%) proporcionam formação em necessidades educativas especiais na formação em serviço para os professores do ensino regular.

A formação de professores de educação especial não tem acompanhado o movimento que se desencadeou em termos de formação no ensino regular (Pugach, 1987). Esta é marcada pela ausência nos relatórios que se tem desenvolvido a nível educacional e esquecido nas grandes prioridades das reformas educativas.

O relatório Warnock preconiza uma formação adicional adequada e de qualidade para os professores que trabalha com crianças com necessidades educativas especiais, o que já tinha sido proposto anteriormente, em 1954, como afirma (Gulliford, 1981).

2.4 O processo de formação do professor para atender às NEE

A formação de professores constitui a base para uma educação de qualidade. O professor é uma peça fundamental para a aprendizagem efectiva ou de qualidade do aluno, de forma a realizar os objectivos da inclusão. Duarte e Dias (2016) consideram que embora a melhoria da qualidade da educação não se resume apenas a essa realidade, a variável formação do professor tem sido considerada como sendo a mais importante, na análise da qualidade de educação. Nestes termos, Oliveira (2010) considera que a educação de qualidade está intimamente ligada à qualidade de formação dos professores e do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Esta afirmação é também corroborada por (Gadotti, 2010; Beira, Vargas & Gonçalo 2015).

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

Porém, a realidade moçambicana denota por um lado, que a qualidade é prejudicada pela expansão explosiva da rede escolar, um nível insuficiente de investimentos, sobretudo na área de formação de professores, aquisição e distribuição de livros e materiais didácticos,

a contratação de candidatos não qualificados devido à escassez dos recursos financeiros, situação que aliada à superlotação das turmas traduz-se numa profunda degradação das condições de trabalho dos professores (MINED, 2012). Por outro, mostra que em Moçambique a formação de professores para a educação básica não é feita em nível superior e em cursos de licenciatura, salvo raras situações em que o próprio professor investe na sua formação superior (Júnior, 2012).

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

Essa situação limita a actuação do professor, pois para que os alunos aprendam efectivamente é necessário acompanhá-los, observá-los de perto, conhecê-los, compreender suas diferenças, demonstrar interesse por eles, conhecer suas dificuldades, incentivar suas potencialidades traçar linhas teóricas e metodológicas mais adequadas à realidade de cada aluno (Ribeiro, Ribeiro e Gusmão 2004; Neves, 1999).

Em Moçambique, o que afecta o processo de ensino aprendizagem é a incapacidade de os professores darem assistência aos seus alunos devido à superlotação das turmas (Lobo & Ginja, 2011). Para acomodar a situação de alunos com NEE, Bule (2013) defende a necessidade de integração de disciplinas sobre NEE nos centros de formação de professores (CFP's) e Institutos de formação de professores (IFP's). No entanto, Nhampuala (2014) reconhece que embora estejam plasmadas nos programas de IFP's, a carga horária é insignificante.

Portanto, as realidades apresentadas a partir dos autores mostram que de forma geral a formação adquirida pelos candidatos a professores nos CFP's e IFP's é insuficiente para conduzirem um processo que promova a qualidade de educação e uma efectiva inclusão dos alunos com NEE devido ao reduzido tempo de formação, não obstante a fraqueza dos

programas de formação, o que tem consequências directas na falta de competências dos seus alunos, daí a necessidade de apostar na formação docente como uma aprendizagem profissional ao longo da vida, pois o ‘saber docente’ se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho (Martins, Giroto & Souza, 2013). A ausência de formação coloca o professor em desvantagem em relação às tarefas a realizar em vista à inclusão.

Com relação à organização total das disciplinas dos IFPs, a distribuição da carga horária e apresentada no quadro abaixo:

Quadro 1: Plano Curricular da Formação de Professores para o Ensino Primário (2009)

Ordem	Disciplinas	Carga Horária
01	Psicopedagogia	140
02	Introdução a metodologia de pesquisa e TICs	60
03	Organização de gestão Escolar	60
04	Metodologia de ensino de educação moral e cívica	40
05	Técnicas de Expressão em línguas	80
06	Metodologia de ensino em língua portuguesa	120
07	Metodologia de ensino de ciências sociais	120
08	Metodologia de ensino de educação física	100
09	Metodologia de ensino educação musical	100
10	Metodologia de ensino de Matemática	180
11	Metodologia de educação Visual	80
12	Metodologia de ensino de ciências Naturais	120
13	Línguas <i>Bantu</i> de Moçambique e Metodologia de educação Bilingue	80
14	Noções básicas de construção, Manutenção e produção escolar	80
15	Metodologias de ensino de ofícios	80
	Total	1.440

Fonte: Plano curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário (2019).

De todas as disciplinas enumeradas, somente a de psicopedagogia define objectivos e envolve conteúdos referentes às necessidades educativas especiais. Em outras palavras, de total de horas do curso, os conteúdos sobre esse tema fazem parte de uma disciplina que atinge 10% do total de horas.

2.5 Avaliação de desempenho de crianças com Necessidades Educativas especiais Hiperactivas

A perturbação de hiperactividade com *déficit* de atenção afectam directamente o desempenho e a adaptação escolar. Segundo Benczik (2000) citado por Ferreira (2012) considera que uma série de factores pode contribuir para um baixo rendimento escolar, como o número de alunos por sala de aula, a falta de preparação dos professores em saber lidar com esta perturbação, a desmotivação dos professores e a falta de organização nas actividades ensino-aprendizagem.

Na opinião de autores como Viana (1976) e Selikowitz (2001), a avaliação do desempenho escolar é fundamental para uma educação eficiente, visto que, essa mensuração permite determinar até que ponto os objectivos pré-estabelecidos pela educação formal são alcançados, e se fornecem subsídios para a correcção de possíveis distorções do trabalho educacional.

A presença de alunos com NEEs em sala de aula é um factor determinante para o redimensionamento das práticas avaliativas, especialmente quando suas limitações são muito específicas, como no caso de alunos surdos, cegos, com problemas motores, intelectuais e comportamentais. A distribuição do espaço físico e a disposição do mobiliário, a organização do tempo e a divisão de grupos de trabalho, o planeamento das actividades de ensino-aprendizagem e dos recursos materiais e humanos devem ser favoráveis à participação dos alunos e ao desenvolvimento pleno de suas capacidades (Blanco, 1995, citado por Fernandes e Viana).

Adaptações metodológicas são também necessárias para os estudantes com altas habilidades/superdotados, autismo e hiperactivos. O aluno com altas habilidades/superdotados necessita de metodologia de ensino e avaliação baseada na criatividade, de modo a estimular suas capacidades.

Os alunos com hiperactividade apresentam dificuldades no processamento das informações, que comprometem as faculdades cognitivas de atenção e memória, bem como a motivação para aprender. Tendo por objectivo adequar o processo de ensino e aprendizagem às reais capacidades desses alunos, o professor precisa criar e manter um ambiente estruturado e estável, informando o aprendiz sobre os objectivos concretos das tarefas, mediante instruções não somente orais, mas também visuais. Importa do mesmo

modo, a disposição das cadeiras em fileira, o estabelecimento de rotina com regras da sala, períodos curtos para a realização de tarefas, como também a alternância do exercício intelectual e físico, permitindo, assim, a movimentação regular do aluno. As metodologias de ensino e avaliação devem enfatizar estratégias a tencionais, com o uso de: frases curtas, claras e objectivas; conceitos chave; pausas periódicas durante as explicações e organização das informações com os conhecimentos já construídos pelo aluno (Alencar, 2006).

Diante do exposto, pode-se observar que, dentre os elementos que definem o processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação permite diagnosticar estratégias bem e mal sucedidas, avanços e dificuldades, de modo a reorganizar as actividades pedagógicas. Assim, por intermédio da avaliação, o professor pode acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, e, ao mesmo tempo, monitorar sua prática profissional, realizando, dessa forma, uma investigação didáctica.

De acordo com André (1999), a forma de conceber a avaliação permite elaborar hipóteses sobre a eficácia da acção docente, pois é pela avaliação da aprendizagem que verificamos se essa acção promove ou não a construção do conhecimento.

A escola precisa acolher e cumprir sua missão de educar os alunos com NEEs, adaptando-se às suas peculiaridades no campo da aprendizagem. Dessa forma, a avaliação torna-se inclusiva, na medida em que, ao invés de centrar-se nas limitações desse aluno, direcciona-se para o atendimento de suas necessidades e para a participação activa de toda a comunidade escolar nesse sentido.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

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

3.1 Caracterização do local do “estudo de caso”, a EPC de Singathela

A Escola Primária de Singathela localiza-se na província de Maputo, na cidade da Matola, no bairro de Singathela.

A escolha desta escola deveu-se pelo facto de ser uma instituição de ensino regular, onde foi encontrado sete (7) alunos com Hiperactividade, que por sua vez constituiu o objecto de estudo da pesquisa. Deste modo, possui características necessárias para o desenvolvimento do estudo.

Relativamente a estrutura física, a escola é constituída por quinze salas de aulas distribuídas em três (3) blocos. Um bloco administrativo, comporta o gabinete da Directora da Escola e a Secretária, gabinete do Director Adjunto-pedagógico. A escola também possui um pátio para recreio, um local para área desportiva e seis casas de banho distribuídas em 3 blocos, dos quais apenas um bloco com três casas de banho está disponível.

A EPC de Singathela é constituída por uma população de 3.500 alunos, distribuídos em 36 turmas, que frequentam da 1ª a 7ª classe.

Tabela 1: Distribuição de alunos por ciclo

Ciclos de aprendizagem	Número de alunos
1º Ciclo	1199
2º Ciclo	941
3º Ciclo	1360
Total	3500

Fonte: Direcção Pedagógica da EPC de Singathela (2022).

Tabela 2: Tipos de NEE dos alunos da EPC de Singathela

Necessidades Educativas			
Especiais	EP1	EP2	Total
Deficiência Motora	9	5	14
Transtornos de Fala	11	4	15
Hiperactividade	7		7
Deficiência Intelectual	7	13	20
Mais que uma deficiência	1	6	7

Fonte: Direcção Pedagógica da EPC de Singathela (2022).

3.2 Caracterização da Pesquisa

3.2.1 Quanto à natureza

Quanto a natureza, é uma pesquisa qualitativo-quantitativa. Segundo Demo (2000, p. 151), “as pesquisas qualitativas são pesquisas exploratórias, isto é, estimula aos participantes a pensarem livremente, mostra aspectos subjectivos abrindo espaço para a interpretação”. Este método faz uma apresentação da descrição e análise dos dados em uma síntese narrativa, buscando significados em contextos sociais específicos, porém com a possibilidade de generalização teórica. A abordagem quantitativa “ caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de colecta de informações, quanto ao tratamento delas por meio de técnicas” (Lakatos e Marconi, 2003).

3.2.2 Quanto ao tipo de estudo

Trata-se de um estudo de caso, pois procura analisar de forma profunda uma determinada realidade, neste caso, a influência da Formação dos professores no desempenho escolar de crianças com NEE na EPC de Singathela. Este tipo de estudo segundo Yin (2005, p. 32) investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida adequado quando “as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados”. Por sua vez, Martins (2008, p.11) ressalta que mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa.

3.2.3 Quanto aos objectivos

Quanto aos objectivos, este estudo é descritivo. O estudo Descritivo visa descrever as características de determinada população ou fenómeno ou estabelecimento de relações entre variáveis (Gil, 2008). Neste sentido, pretendemos com este estudo descrever as características a formação dos professores no contexto a educação inclusiva para alunos com hiperactividade.

3.3 População da pesquisa

Segundo Canastra, Haanstra e Vilanculos (2015), população é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características, ou seja, é todo aquele que é o objecto da pesquisa.

Tabela 3: População da EPC de Singathela

População	Números
Directores	2
Alunos	3500
Professores	68
Total	3570

Fonte: Direcção Pedagógica da EPC de Singathela (2022).

3.4 Amostra da Pesquisa

Já para Lakatos e Marconi (2003), a amostra é uma parcela convenientemente seleccionada do universo (população); é um subconjunto do universo.

Para esta pesquisa contou-se com uma amostra de oito (8) elementos sendo sete (8) professores que lidam com crianças com hiperactividade e o outro elemento é a directora adjunta pedagógica da EPC de Singathela, conforme ilustra a tabela abaixo:

Tabela 4: Amostra da Pesquisa

Amostra	Número
DAP do IFP da Munhuana	1
Directores da EPC de Singhatela	1
Professores	7
Total	9

Folnte: Elaborado pela autora

A técnica usada para a selecção da amostra foi a amostragem por conveniência ou por acessibilidade, salvo os directores. Segundo Gil (2008) diz que este tipo de amostragem constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador selecciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo.

3.5 Instrumentos de Recolha de Dados

Para o efeito, utilizou-se como técnica de recolha de dados o questionário, a entrevista semi-estruturada e a análise documental, porque são instrumentos importantes e privilegiados na recolha de informações para a pesquisa e não exigem treinamento de pessoas e garantem o anonimato. O inquérito por ques

tionário foi dirigido aos professores. A entrevista foi dirigida à directora adjunta pedagógico. Desta forma, a análise ou pesquisa documental foi feita nas pautas anuais.

3.5.1 Questionário

Segundo Deshies (1992, p. 35), questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseadas geralmente a aquisição de um grupo representativo da população em estudo para tal coloca-se uma série de questões que abrangem o tema de interesse para o investigador. Este é um instrumento importante e privilegiado na recolha de informações para a pesquisa e não exige treinamento de pessoal e garante o anonimato.

O questionário destina-se aos professores da EPC de Singathela que leccionam em salas com crianças com necessidades educativas especiais hiperactivas os quais são

importantes para responder questões relacionadas a Formação de Professores do Ensino Básico para inclusão de crianças com NEE.

O questionário dirigido aos professores visou responder a segunda questão de pesquisa: *Que Influência tem a formação de professor no desempenho escolar de crianças com necessidades educativas especiais Hiperactivas?*

3.5.2 Entrevista

A entrevista é definida por Gerhardt e Silveira (2009), como sendo uma técnica alternativa para se colectarem dados não documentados sobre determinado tema. Esta técnica permite a obtenção de dados com elevado nível de profundidade. Optou-se pela entrevista semiestruturada onde, segundo Mutimucio (2009, p. 53) “existe um roteiro preliminar de perguntas contendo as ideias principais, que se molda à situação concreta da entrevista. O entrevistador pode adicionar novas perguntas de seguimento se for necessário.” Assim, foi administrada uma entrevista semiestruturada à Directora Adjunta-pedagógico da Escola.

A entrevista à Directora Adjunta pedagógico da EPC de Singathela e a Directora Adjunta pedagógica do IFP da Munhuana teve como objectivo responder à terceira questão de pesquisa: *Como ocorre a formação dos professores para o ensino de crianças com necessidades educativas especiais Hiperactivas? Qual é o desempenho de crianças com necessidades educativas especiais Hiperactividade na Escola Primária de Singathela?*

3.5.3 Análise documental

Mutimucio (2009) refere que a análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e económicas com as quais podem estar relacionados. Neste caso, foram analisados o Mapa de aproveitamento dos alunos que, permitiu recolher dados sobre o número de aluno com NEE que frequentaram a EPC de Singathela, bem como, permitiu-nos descrever o desempenho escolar de crianças com necessidades educativas especiais. Ademais, foi analisado o Currículo de Formação de Professores de 2019.

3.6 Processo de recolha de dados

A recolha de dados aconteceu no período de Julho a Agosto de 2022, momento em que se realizou visitas à escola em estudo. Numa primeira fase, a pesquisadora deslocou-se para se apresentar à escola, levando consigo uma carta credencial, passada pela Direcção da FACED da UEM (vide anexo 1). Fez-se a distribuição dos questionários aos professores, realizou-se a entrevista com a directora adjunta pedagógica e recolheram-se os dados necessários, em coordenação com a Direcção da Escola.

3.7 Validade e fiabilidade

O professor foi tomado como unidade de análise desta pesquisa, pois é sobre ele que recai a responsabilidade da qualidade de ensino para crianças com necessidades educativas especiais. Tendo em conta que se trata de uma pesquisa qualitativa- quantitativa, os resultados da pesquisa foram validados a partir do grau de honestidade, da profundidade e riqueza dos dados obtidos, do grau de objectividade no tratamento dos dados. A validade significa que as conclusões obtidas dos dados são dignas de crédito, defensáveis, garantidas e capazes de suportar explicações alternativas (Gil, 2008).

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

3.8 Questões éticas

A ética procura assegurar a justiça, equidade, equilíbrio, integridade, honestidade, verdade, transparência e anonimato (Bell 2002).

No que se refere a estes aspectos, foi salvaguardada a confidencialidade das informações em relação à população em questão, de tal forma que no contexto do questionário, os inqueridos foram informados que os dados seriam tratados no anonimato, sem que fossem divulgados a terceiros, senão para o contexto da pesquisa, cujo propósito foi contribuir para o enriquecimento do conhecimento científico da área das políticas de EI.

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

3.9 Limitações da pesquisa

A indisponibilidade dos inquiridos foi o constrangimento encontrado no processo de recolha de dados. Houve dificuldades no acesso do aproveitamento pedagógico de dois alunos com hiperactividade.

CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos a partir do questionário dirigido aos professores, bem como da entrevista dirigida aos membros da direcção da escola com o objectivo de reflectir a influência da formação do professor no desempenho de crianças com NEE Hiperactivas.

Os dados são apresentados tendo em conta os objectivos específicos delineados para este trabalho. Assim, no ponto 4.1 faz-se a interpretação dos resultados da formação de professores para o ensino de crianças com necessidades educativas especiais, no ponto 4.2 discutem-se os resultados do desempenho de crianças com necessidades educativas especiais Hiperactivas na Escola primária de Singathela e no ponto 4.3 são arrolados os resultados sobre a influência da formação de professores no desempenho Escolar de crianças com necessidades educativas especiais Hiperactivas na Escola Primária de Singathela.

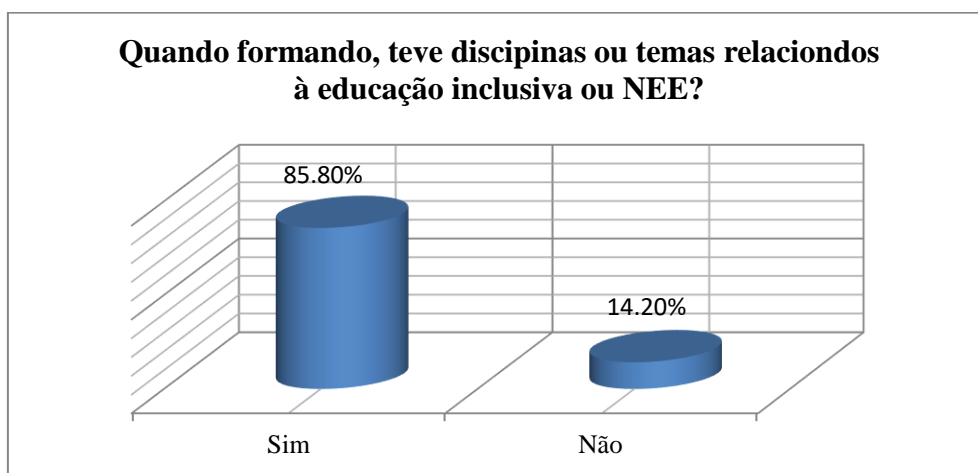
Conforme explicado na introdução, o estudo pretende alcançar o objectivo geral, a partir do desdobramento dos objectivos específicos que são analisados em alinhamento com as perguntas de pesquisa, cujas respostas o estudo pretende dar.

Conforme descrito no capítulo três, este estudo é de natureza qualitativo-quantitativa, sendo assim, na interpretação dos dados faz-se a triangulação dos dados obtidos do questionário e da entrevista, atendendo que a triangulação dos métodos reduz a subjectividade na análise, interpretação e discussão. Assim, os dados vindos do questionário são tratados com recurso a tabelas e gráficos, bem como, pela natureza das de algumas questões do questionário serem (abertas), alguns dados aparecem em forma discursiva, ao passo que os da entrevista aparecem em forma de discurso, salvo algumas que são associadas ao questionário. A análise faz uma triangulação ou cruzamentos dos dados recolhidos através da entrevista e do questionário com o objectivo de conferir maior objectividade possível ao trabalho.

4.1 Formação de professores para o ensino de crianças com necessidades educativas especiais

Questionamos aos professores se tiveram disciplinas ou temas relacionados com educação Inclusiva ou NEE quando formandos, 85,8% destes afirmaram que tiveram cadeiras relacionadas à NEE, pelo contrário, 14,2% disseram que não tiveram nenhuma disciplina ou temas sobre NEE. Conforme ilustra o gráfico a baixo:

Gráfico 1: Disciplinas sobre educação Inclusiva



Elaborado pela autora

No gráfico acima, percebe-se que a maioria dos inqueridos tiveram disciplina relacionada à educação inclusiva e NEE, destas disciplinas destacam-se segundo os inqueridos as disciplinas de Psicopedagogia, Psicologia, Necessidades Educativas Especiais (NEE) e Saúde Mental. Salienta-se que a maioria dos inqueridos afirmou que tiveram essas disciplinas no ensino superior e não nos centros de CFP's ou IFP's. Bule (2013) defende a necessidade de integração de disciplinas sobre NEE nos centros de formação de professores (CFP's) e Institutos de formação de professores (IFP's).

Na entrevista concedida pela directora ajunta pedagógica do Instituto de Formação de Professores da Munhuana, foi possível constatar que há inclusão de disciplinas relacionadas com a educação inclusiva no currículo de formação de professores, tais como: Necessidades educativas especiais, Línguas de Sinais e Sistema Braille. Essas disciplinas, de acordo com a directora adjunta acima citada, ocorrem da seguinte maneira:

- Necessidades educativas especiais e Linguas de Sinais ocorrem no 2º semestre do 2º ano;
- Sistema Braille ocorre no 2º semestre do 3º ano de formação.

A DAP da Munhuana afirma ainda que, para além da falta de empenho dos formandos nas aulas sobre essa matéria, a carga horária das disciplinas sobre educação inclusiva no geral é insuficiente.

No entanto, Nhampuala (2014) reconhece que embora estejam plasmadas nos programas de IFP's, a carga horária é insignificante. Todavia, de todas as disciplinas do Plano curricular da Formação de Professores para o Ensino Primário, somente a disciplina de psicopedagogia define objectivos e envolve conteúdos referentes às necessidades educativas especiais.

De seguida questionou-se aos professores se tem uma formação especializada para lidar com crianças com NEE, ao que respondeu-se:

Não tenho formação específica na área de NEE, mas tive algumas cadeiras relacionadas à educação inclusiva e NEE na Universidade porque fiz psicologia educacional. (P1).

Não tenho formação específica, mas tive uma cadeira relacionada à educação inclusiva que e: necessidades educativas especiais e psicopedagogia. (P6 e P4).

E os demais professores afirmaram que não tem uma formação específica em NEE. Com as informações obtidas percebe-se que os professores não têm uma formação específica para lidar com crianças com NEE.

Estudos revelam que a implementação da política da EI encontra limites e dificuldades relativas à falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infra-estrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência (Sant'Ana, 2005; Nhampuala, 2014).

No mesmo contexto, a directora adjunta pedagógica submetida à entrevista apresentou A seguinte resposta:

Infelizmente a EPC de Singathela não tem professores formados em matéria de NEE (DAP).

Por tanto fica claro que a EPC de Singathela não tem professores formados em matérias de NEE. Por isso, Ussene e Simbine (2015) referem que a realização da Educação Inclusiva em Moçambique é gradual e os indícios não são muito significativos, pois, segundo afirmam, é muito frequente encontrar escolas em que não existe nenhum profissional preparado para trabalhar com alunos com NEE.

Com a resposta dada na questão anterior, procurou-se saber da directora adjunta pedagógica da EPC de Singathela, como tem sido o processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE em especial os Hiperactivos, uma vez que a escola não tem professores formados em matéria de educação de alunos com NEE, pelo que esta respondeu o seguinte:

Os professores se viram no processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE em especial as hiperactivas, uma vez que os professores não têm capacitação metodológica para garantir o ensino eficaz dos alunos com NEE (DAP).

Com isso, compreendemos que mesmo que o professor não tenha formação adequada, o aluno com hiperactividade impulsiona o professor a uma reflexão sobre a atitude pedagógica, impondo uma elasticidade para adaptar o ensino ao modo de aprendizagem do aluno. Por isso, torna-se urgente desenvolver nos professores uma consciência epistemológica que os leve a questionar as práticas, a reflectir sobre elas, a implementar formas de trabalho colaborativo entre professores e entre estes e os alunos, sob pena de não conseguirmos implementar verdadeiramente, os princípios da inclusão (Lourenço, 2009).

De seguida procurou-se saber dos professores sobre que actividades desenvolviam no IFP para relacionar a teoria e a prática de matérias relacionadas à educação inclusiva. Os sete professores inquiridos afirmaram que não tiveram nenhuma actividade prática relacionada às NEE. Como pode se observar nos relatos abaixo:

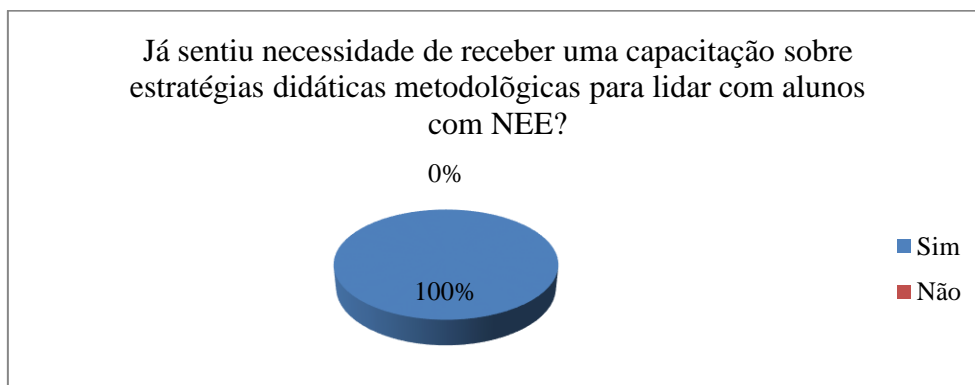
Não tive nenhuma actividade prática relacionada à NEE (P1)

No IFP não relacionei a teoria e a prática. Mas na universidade sim, quando estudante de psicologia educacional visitei escolas especiais e observei como os professores lidam com crianças com NEE (P2).

Sobre isso, Chambal (2007) refere que as diferentes instituições formadoras de professores não oferecem capacitação suficiente aos seus formandos actuarem juntos com os alunos com NEE. Quando conseguem oferecer a capacitação, esta não corresponde às exigências de uma política de inclusão escolar, por estar calcada aos modelos tradicionais (médico-psicológico), em que as dificuldades de aprendizagem dos alunos são atribuídas às suas características pessoais e a formação oferecida não responde a extrema diversidade da população escolar com NEE.

Diante disso, considera-se imperioso a formação dos professores no quesito a NEE para garantir a inclusão efectiva destes alunos.

Gráfico 2: Necessidade de capacitação em matérias de NEE



Elaborado pela autora

Perguntados se sentem necessidade de receber uma capacitação sobre estratégias didáticas e metodológicas para lidar com alunos com NEE, nota-se no gráfico acima que 100% dos inqueridos foram unânimes em afirmar que sim, sentem a necessidade de ter capacitação em matérias de NEE, isso porque:

Visto que o professor trabalha com muitas crianças, este deve estar preparado para lidar com todo tipo de situação (P7).

Há necessidade de sempre aprimorar as estratégias e métodos de interacção no geral, tendo em conta o dinamismo no P.E.A (P1).

Porque deparo com enumeras dificuldades e sem recurso intelectual suficiente para controlar acaba criando frustração para mim como professor, visto que sou obrigado pela falta de estratégias de trabalhar com alunos nessas condições a não incluir esses alunos na aula, o que não se recomenda (P4).

Sinto falta de uma formação específica para melhor lidar com crianças com NEE que tanto quero ajudar (P.6).

Pelos pronunciamentos dos inqueridos, percebe-se o interesse desses profissionais em ter formação em matérias de NEE. Diante dessas ilações acima, Campbell (2009) salienta que os professores deverão dar continuidade aos seus estudos, aprofundando o desenvolvimento profissional, visando estar sempre preparados para criar novas formas de estruturar o processo de ensino-aprendizagem mais direccionado às necessidades dos seus alunos.

4.2 Avaliar o desempenho de crianças com necessidades educativas especiais

Hiperactivasna escola primária de Singathela.

Para dar resposta a este objectivo específico foram formuladas três questões abertas aos professores abrangidos nesta pesquisa. A primeira questão pretendia saber dos professores como estes fazem a avaliação de desempenho dos alunos com NEE em especial as Hiperactivas, pelo que obteve-se as seguintes respostas:

Através do TPC's, exercícios na sala de aulas. Não relevo as avaliações escritas porque estes copiam, bem como peço ajuda aos pais e encarregados de educação para dar acompanhamento (P2).

É feito na base de matéria, actividades feitas diariamente de acordo com a necessidade do mesmo (P1).

Nunca fiz avaliação somente para essas crianças. Nas turmas por onde passo só tem um aluno com NEE e este faz a mesma avaliação com as outras crianças (P6).

Através das declarações acima apresentadas nota-se que os professores não têm métodos uniformes de avaliação do desempenho de alunos com NEE Hiperactivas, levando-os a inventarem formas de avaliação de desempenhos destes alunos. Este caso é confirmado ela directora adjunta pedagógica ao afirmar que:

No processo de avaliação dos alunos com NEE Hiperactivos, os professores se “viram”, isso porque os professores não foram capacitados para ensinar e avaliar os alunos com NEE (DAP).

Segundo Fernandes e Viana (2009) avaliar a aprendizagem de alunos com NEE constitui uma acção abrangente, com a extensão dessa responsabilidade a todos os actores da prática pedagógica. São necessárias, ainda, modificações no sentido de tornar essa avaliação promotora da aprendizagem e inclusiva, em vez de ameaçadora e excludente.

Considerando o panorama do sistema educacional moçambicano, Chambal e Bueno (2014) afirmam que uma das problemáticas centrais caracteriza-se pelo despreparo da maioria dos professores em matérias de educação inclusiva, apesar de, em alguns casos, terem concluído as suas formações iniciais ou recebido algumas capacitações em exercício. Não obstante, Chambal (2007) refere que as diferentes instituições formadoras de professores não oferecem capacitação suficiente aos seus formandos actuarem juntos com os alunos com NEE.

Relativamente a segunda questão dirigida aos professores, pretendia-se colher informações sobre como estes lidam com as crianças com NEE em especial as hiperactivas. Desta pergunta teve-se as seguintes respostas:

A criança com esses transtornos neurológicos se for: excessos de energia colocam-lhe em um lugar onde com facilidade posso monitorar tudo o que é actividade que desenvolve (P1).

Quanto à inquietude e desorganização atribuo responsabilidade de controlar a ordem e tranquilidade, o estado da sala, monitorar a questão da limpeza da sala e outras actividades que vão manter a criança em alerta (P4).

Os casos são muitos, mas procura-se ajudar afectada com essa situação de hiperactividade dando-se atenção acrescida a criança, de modo que não deixe a criança muito nervosa, irritada, o que não consegue deve-se ajudar com muita paciência (P3).

É fazer todo o esforço de modo que as crianças com NEE tenham o mesmo ritmo de todas outras crianças (P7).

Coloco-os como chefes de turma para ajudar a controlar as actividades e o ambiente na sala de aula (P5).

As respostas dos inqueridos ilustram que são várias as estratégias usadas por estes profissionais na tentativa de lidar com os alunos com NEE Hiperactivas. Correia (2008) diz que na escola, o atendimento de alunos com NEE deve ser equacionada prevendo uma educação apropriada às suas características e necessidades como nos refere.

Por seu turno, Lourenço (2009) diz que professor deve ter o cuidado de apresentar aos alunos com hiperactividade tarefas curtas, estimulantes e explicadas passo a passo, utilizar constantemente reforços positivos pelas conquistas conseguidas pelos alunos e deve dar aos alunos pistas para a realização das tarefas.

Por isso, Sanches (2005) refere que para que haja uma inclusão escolar efectiva nas escolas, o professor deve ter conhecimentos pedagógicos que lhes permitam criar instrumentos de diferenciação pedagógica, que passa por organizar as actividades e as interacções, de maneira a que cada aluno se depare regularmente com situações didácticas enriquecidas para ele, adequadas às suas características, interesses, necessidades e saberes.

Seguidamente questionou-se aos professores sobre os desafios encontrados no processo de avaliação da aprendizagem das crianças com NEE Hiperactivas, pelo que se tiveram as seguintes informações:

Para os alunos com dificuldade de aprendizagem os desafios são enormes, a começar por transtornos de *deficit* de atenção, este aluno não assimila os conteúdos no mesmo momento com os demais alunos e isso pode influenciar negativamente na boa prestação nas avaliações (P4).

O grande desafio é na leitura e escrita dos alunos com NEE em especial as hiperactivas (P1).

A falta de condições para se acolherem de forma adequada essas crianças e de modo que se consiga satisfazer as necessidades encontradas, pois o sistema de educação não criou condições para incluírem-se as crianças com NEE, sendo que estas também precisam dessa educação, então com esse défice, a inclusão torna-se deficiente (P2).

A falta de fundo para o apetrechamento das escolas; a falta de professores formados/capacitados para lidar com crianças com NEE; falta de sinais, rampas e instrumentos áudio visuais (P3).

Diante das respostas dadas pelos professores inqueridos, percebe-se que estes enfrentam vários desafios no processo de avaliação dos alunos com NEE Hiperactivas, porém nota-se também que a aprendizagem dos alunos hiperactivos é que tem sido o maior desafio destes profissionais, aliada a falta de formação dos mesmos e a questão das infra-estruturas da escola, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem destes alunos hiperactivos.

Com isto, corroboramos com Lubóvsky (2006) citado por Dengo (2015) quando afirma que crianças com deficiência associada ao atraso mental possuem uma anomalia no desenvolvimento, que no contexto de aprendizagem, coloca-os em desvantagem proporcionada pela formação assincrónica e difusa da actividade psíquica no geral.

Por isso, Mattos (2001) diz que o papel do professor enquanto mediador é fundamental no processo de observação do rendimento e avaliação das crianças hiperactivas. Ele representará o agente responsável pela situação de aprendizagem bem como deverá ser conhecedor das necessidades específicas dos seus alunos.

Na mesma linha, foi perguntada a directora adjunta pedagógica se a escola tem recursos para responder satisfatoriamente as necessidades de aprendizagem dos alunos com Hiperactividade, pelo que ela respondeu:

A escola não tem recursos, pois a escola em si, não é inclusiva na sua totalidade, porque não possui estruturas e equipamentos de inclusão de alunos com NEE, como são o caso da falta de rampas para o acesso as salas de aulas, o pátio da escola não está equipado para atender os alunos com NEE, há falta de corredores para os alunos com NEE, os blocos sanitários não são inclusivos, mas a escola não fica de braços cruzados perante estas limitações que possui, por isso faz o máximo para incluir estes alunos em todas as actividades que a escola realiza (DAP).

Calasanz *et al* (2020) dizem que os problemas que perpassam o processo de inclusão na escola são a escassez de recursos financeiros e humanos, abrangendo a ausência de formação e capacitação dos profissionais nessa área, bem como a questão de infra-estrutura da escola que dificulta a acessibilidade. Além disso, constatou-se que os profissionais consideram o apoio familiar e o combate ao preconceito como aspectos relevantes para uma efectiva inclusão.

Para, além disso, na entrevista dirigida a directora adjunta pedagógica, foi questionada sobre como avalia o desempenho escolar dos alunos com a Hiperactividade, a directora adjunta pedagógica respondeu:

Quanto ao aproveitamento pedagógico dos alunos com NEE e em especial as crianças hiperactivas a situação é preocupante porque são poucos os alunos que tem um bom aproveitamento, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem destes alunos é limitado, de um lado, o problema da falta de formação dos professores para atender estes alunos, e de outro lado, a falta de atenção dos alunos com hiperactividade, pois uma das características dos alunos hiperactivos é a agitação na sala de aulas, fazendo que não prestem a devida atenção no momento de ensino, mas diante destas adversidades todas, a escola tem-se esforçado para que estes alunos tenham um bom aproveitamento no final de cada ano lectivo (DAP).

Os relatos da directora adjunta pedagógica se espelham com os dados recolhidos com os professores sobre o aproveitamento destes alunos, conforme ilustra a tabela abaixo:

Tabela 5: Aproveitamento pedagógico dos alunos com Hiperactividade

Ano	Classe	Alunos com hiperactividade	Aproveitamento pedagógico (média anual)
2021	1ª Classe	Aluno 1	11
		Aluno 2	11
	4ª Classe	Aluno 1	10
		Aluno 2
2022	1ª Classe	Aluno 1	11
	2ª Classe	Aluno 1	11
		Aluno 2	11
	5ª Classe	Aluno 1	10
		Aluno 2	5

Fonte: Direcção pedagógica da EPC de Singathela

Olhando para os dados acima, percebe-se que a maioria dos alunos tem um desempenho suficiente para transitar de classe, porém as notas acima apresentados são consequência das passagens automáticas atribuídas aos alunos com baixos níveis de aprendizagem, pois conforme os relatos dos professores, estes alunos não tem tido bom desempenho pedagógico, por isso são aconselhados a garantirem a passagem para as classes

subsequentes, no entanto, os alunos hiperactivos reprovam apenas nas classes com exames previstas no SNE, como é o caso da 5ª classe.

Estas crianças têm um rendimento escolar baixo, inferior às suas capacidades e manifestam frequentemente sérias dificuldades em situações de aprendizagem, uma vez que o contexto escolar (sala de aula) lhes exige, não só competências académicas, mas também sociais, que se esperam de qualquer aluno (Barkey, *et al.*, 2002; Lopes, 1998, citados por Lourenço, 2009).

4.3 Influência do professor no desempenho escolar de crianças com necessidade educativas especiais

Questionados sobre que influência a formação do professor tem no desempenho das crianças com NEE, obtiveram-se as seguintes respostas:

A formação do professor trás uma boa influência no desempenho das crianças com NEE, pois o professor vai poder auxiliar o aluno segundo as suas necessidades, fazendo com que este aluno não fique atrás do processo de ensino-aprendizagem (P3).

A formação dos professores ajuda o professor em formação a adquirir métodos de ensino para lidar com diferentes distúrbios e dificuldades de aprendizagem encontrada em cada aluno (P4).

A formação de professores desempenha um papel preponderante no desempenho escolar de crianças com NEE, visto que, é na formação de professores que este aprende como lidar com os alunos com estas condições aplicando varias estratégias com um único propósito: criar condições que este aluno aprenda, pois a educação é inclusiva (P5).

Diante das explicações acima, nota-se que os professores foram unânimes ao inferir que a formação em matérias de NEE influencia no desempenho escolar de alunos com NEE.

Assim, Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) consideram que a escola necessita de professores que saibam lidar com as NEE, daí a importância do corpo docente adquirir formação contínua na área da Educação Especial, que lhes permita obter conhecimentos para trabalharem em equipe e poderem planificar, intervir (utilizar materiais diversificados

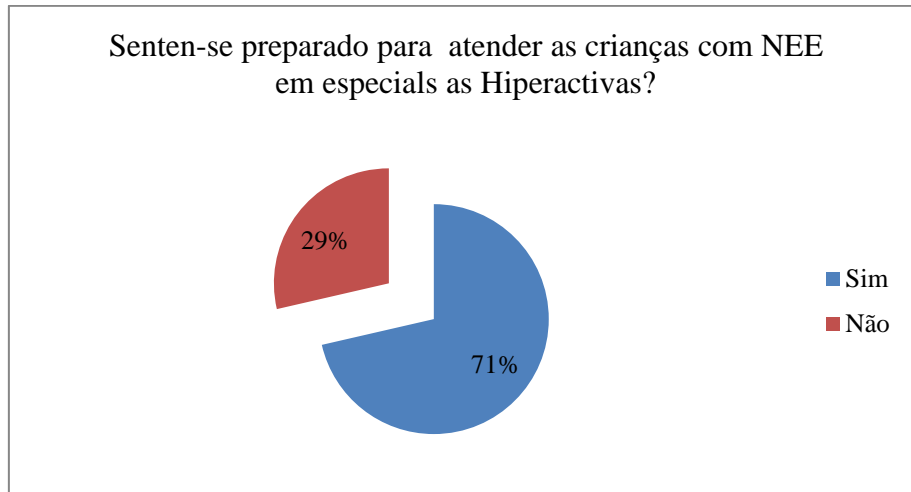
para apoio à prática pedagógica, incluindo o uso das novas tecnologias) e colaborar com o professor de educação especial, pais e restantes intervenientes.

Na mesma senda, a directora adjunta pedagógica submetida à entrevista apresentou uma resposta que em muito a dos professores no geral, afirmando:

A formação dos professores influencia sim no desempenho escolar dos alunos com a Hiperactividade, porque esta formação dota o professor de conhecimentos sólidos sobre como lidar com estes alunos, além de favorecer o conhecimento de métodos de ensino para esta camada, possibilitando assim, um processo de ensino e aprendizagem eficaz e um aproveitamento pedagógico favorável aos alunos com este tipo de doença.

Assim, comungando com a ideia acima exposta, Vasconcelos (2012) afirma que todos os professores necessitam de algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino destes alunos, e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes.

Gráfico 3: Preparação dos professores para atender as crianças com NEE



Elaborado pela autora

Visando obter informação dos professores sobre a influência da sua formação para o desempenho de crianças com NEE, questionou-se os professores se sentem-se preparados para lidar com crianças com necessidades educativas especiais em especial as Hiperactivas.

Dos sete professores inqueridos, correspondentes a 100%, cinco que correspondem 71% afirmaram não se sentirem preparados para lidar com crianças com necessidades educativas especiais. Procuramos entender a razão da afirmação e tivemos a seguinte justificação:

Não me sinto preparado porque observa-se nos IFP's fraco desenvolvimento de estratégias ou formadores com uma bagagem suficiente para munir os futuros professores de conhecimento suficiente para trabalhar com crianças nessa condição. Não se aprofunda sobre como o professor deve trabalhar com estas crianças daí que há dificuldades no terreno em trabalhar com estas crianças. (P5)

Como professora preciso de ser capacitada para melhor guiar e orientar as actividades de ensino. (P3).

Não me sinto tão preparada para lidar com essas crianças em especial as hiperactivas por serem muito agitadas e com défice de atenção. Seria tão bom se tivesse uma formação que me habilitasse e me munisse de capacidades para lidar com essas crianças. Contudo faço imenso esforço para ultrapassar cada desafio e fazer com os alunos não fiquem atrás. (P2)

A visão dos professores P5 e P3, relaciona-se com a intervenção do Manhiça (2005), que questiona a preparação dos formadores dos IFPs tendo constatado um generalizado despreparo para abordar temas ligados às NEE e educação inclusiva com todas as consequências negativas deste facto sobre a formação dos futuros professores.

Com a afirmação do professor P2 percebemos que embora não se sinta preparado para lidar com crianças com necessidades educativas especiais em especial a Hiperactividade. O P2 busca formas ou estratégias para lidar com essas crianças para que tenham um bom desempenho. De acordo com Correia (2008), a filosofia inclusiva altera o papel do professor, devendo este apresentar uma postura activa no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve desenvolver competências que lhe permitam responder adequadamente às necessidades educativas dos alunos, assim como, atitudes positivas em relação à inclusão.

Em contra partida dois (2) professores que correspondem 29% afirmam se sentirem preparados para lidar com crianças com necessidades educativas especiais. Procuramos saber as razões da afirmação e obtivemos a seguinte resposta:

Dado que na formação foi possível aprimorar estratégias da biodiversidade de alunos isto é, ensinar o aluno não como se fosse um só, mas sim ter em conta a especificidade de cada um. Planificar actividades diferenciadas dado à realidade de cada criança de sala de aula. Mas há necessidade de sempre aprimorar as estratégias, métodos a interacção no geral, tendo em conta o dinamismo no PEA. (P1).

Com a resposta da P1 percebemos que embora se sinta preparada para lidar com crianças com NEE, vê a necessidade de haver formação continua em relação às NEE tendo em conta o dinamismo do PEA.

O posicionamento dos professores mostra que actualmente o MINEDH não tem levado a cabo qualquer capacitação no âmbito da inclusão, de maneira que se percebe que os professores não se sentem totalmente seguros para leccionar para crianças com NEE.

Com a informação que temos, percebemos que a formação de professores constitui a base para uma educação de qualidade. O professor é uma peça fundamental para a aprendizagem efectiva ou de qualidade do aluno, de forma a realizar os objectivos da inclusão. Duarte e Dias (2016) consideram que embora a melhoria da qualidade da educação não se resume apenas a essa realidade, a variável formação do professor tem sido considerada como sendo a mais importante, na análise da qualidade de educação. Nestes termos, Oliveira (2010) considera que a educação de qualidade está intimamente ligada à qualidade de formação dos professores e do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Esta afirmação é também corroborada por (Gadotti, 2010; Beira, Vargas & Gonçalo 2015).

Crianças com deficiência associada ao atraso mental possuem uma anomalia no desenvolvimento, que no contexto de aprendizagem, coloca-os em desvantagem proporcionada pela formação assíncronica e difusa da actividade psíquica no geral (Lubóvsky, 2006 citado por Dengo, 2015).

Assim perguntamos aos professores, sabendo que a criança com Hiperactividade tem dificuldades de aprendizagem como professor o que tem feito para ajudar essas crianças, pelo que obtivemos as seguintes respostas:

Crio condições de administrar para esses alunos actividades de fácil percepção, ou seja, actividades com um nível de exigência baixa como pintar, identificar, caracterizar etc.(P5).

Coloco sentado na primeira carteira assim fica mais próximo para que ele não se agite muito (P6).

Trabalhando em equipa em coordenação com encarregado de Educação (P7)

Dou jogos educativos e trabalhos em grupo (P3)

Notamos que os professores têm estratégias diferentes para lidar com crianças com necessidades educativas especiais. Veiga *et al* (2009) destacam que nem sempre o professor está preparado para actuar de forma interdisciplinar, relacionando o conteúdo com a realidade dos alunos, ou seja, contextualizando. Desta forma, é necessário que o professor estabeleça estratégias para desmistificar toda complexidade que a ciência envolve.

O papel do professor é conhecer seus alunos, procurando as alternativas pedagógicas que melhor possam atender às suas peculiaridades e necessidades no processo de construção do conhecimento, tendo em vista a necessidade de educar para heterogeneidade. Assim, cabe aos profissionais da educação apresentar novas metodologias de ensino (Veiga *et al.*, 2009).

Nota-se que a maioria dos professores privilegia o grupo em vez do individual, obtêm-se melhores desempenhos, favorece-se a interacção positiva entre os alunos e desenvolvem-se competências sociais. Sanches (2005) acrescenta afirmando que o trabalho cooperativo promove a criação de um clima de aula favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um, dentro do grande grupo. Quando os vários elementos de um grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçam para um bom desempenho, promovendo a cooperação e a colaboração, de modo a que todos construam saberes.

Na entrevista submetida à directora adjunta pedagógica foi-lhe perguntada se os professores fazem um acompanhamento eficaz aos alunos com hiperactividade. Pelo que ela respondeu:

Quanto ao acompanhamento dos alunos com NEE Hiperactivos por parte dos professores é ínfima porque como foi dito na questão anterior, a falta de formação dos professores nesta área dificulta o processo de acompanhamento e diante disso a direcção pedagógica não tem como exigir dos professores um acompanhamento eficaz porque estamos cientes de que eles não têm formação em matéria de NEE (DAP).

Com a resposta dada pela directora adjunta pedagógica, percebe-se que por falta de formação específica em matérias de NEE, os professores não tem feito o devido acompanhamento eficaz aos alunos com NEE. Sobre isso, Silva, Ribeiro & Carvalho (2013, p. 63) dizem que professores do ensino regular, em muitas circunstâncias, não se consideram devidamente preparados para gerir, de forma adequada, as dificuldades inerentes à diversidade dos alunos. Assim, num contexto escolar inclusivo, os docentes têm de adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências profissionais, sendo necessário que a escola e as entidades governamentais invistam na formação dos professores a este nível, principalmente contemplando os docentes do ensino regular, cuja área de formação profissional não é específica, nem direccionada para os alunos com NEE.

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES SUGESTÕES

No capítulo IV foram apresentados e discutidos os dados qualitativo-quantitativos resultantes da análise feita aos inqueridos e entrevistados, nomeadamente aos professores e a directora adjunta pedagógica da EPC de Singathela. Os resultados apresentados, além de obedecerem aos critérios observados no âmbito teórico da pesquisa, também, procuram responder os objectivos do estudo. Neste capítulo, apresentam-se as principais conclusões, tendo em conta as reflexões tidas durante a análise de dados e por fim propõem-se algumas sugestões.

5.1 Conclusões

O presente trabalho estabeleceu-se com objectivo principal: Reflectir a Formação dos Professores no contexto da Educação Inclusiva e sua Influência no Desempenho de Crianças com Necessidades Educativas Especiais Hiperactivas no caso da Escola Primária Completa de Singathela.

Da reflexão feita, conclui-se que quanto à formação de professores para o ensino de crianças com NEE hiperactivas, constatou-se que os professores EPC de Singathela no decurso das suas formações para o professorado se depararam com disciplinas relacionadas com NEE e educação inclusiva, todavia, estes não se sentem preparados estrategicamente e metodologicamente para atender as crianças com NEE hiperactivas, visto que só tiveram as disciplinas relacionadas com NEE superficialmente. Este facto é que influencia negativamente no desempenho escolar dos alunos com NEE hiperactivas.

Porém, alguns professores tiveram certas disciplinas relacionadas à educação inclusiva ao longo da sua formação no ensino superior, uma vez que os institutos ou centros de formação de professores não oferecem capacitação suficiente aos seus formandos, entretanto, a carga horaria destas disciplinas mostrou-se insignificante para os professores adquirirem conhecimentos sólidos em matéria de educação inclusiva ou NEE.

Diante disso, considera-se imperioso a formação dos professores no quesito a educação inclusiva e NEE para garantir a inclusão efectiva destes alunos.

Em relação ao desempenho de crianças com NEE hiperactivas na EPC de Singathela, da avaliação que se fez nos resultados obtidos, conclui-se que o desempenho destes é baixo.

Este facto deve-se, de um lado, a falta de formação dos professores desta escola em matérias de educação inclusiva e NEE, dificultando assim o processo de ensino-aprendizagem para estes alunos, ademais a falta de métodos de avaliação de desempenhos especializados para estes alunos, faz com que os professores não saibam a real situação de aprendizagem dos alunos hiperactivos.

Por outro lado, para além da dificuldade de aprendizagem dos alunos hiperactivos, uma das características destes alunos é agitação na sala de aulas, impulsionando negativamente no desempenho escolar dos mesmos, caso o professor não saiba reverter à situação a seu favor.

No que diz respeito à influência da formação dos professores no desempenho escolar de crianças com NEE hiperactivas na EPC de Singathela, conclui-se que a formação adequada destes quadros pode influenciar positivamente no desempenho destas crianças hiperactivas, pois a formação dos professores em matérias de educação inclusiva e NEE permite adquirir conhecimentos sólidos que possam auxiliar os alunos segundo as suas necessidades, obter métodos e estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem destes alunos hiperactivos.

Por tanto há uma necessidade de se investir em políticas públicas voltadas a formação dos professores em matérias de educação inclusiva e NEE o nosso país para responder as actuais exigências, pois verifica-se que as políticas de formação docente implementadas em Moçambique, a partir de 1998, aquando da adopção das directrizes da educação inclusiva emanadas da Declaração de Salamanca e das recomendações dos organismos internacionais, não conseguem responder às demandas dos alunos com NEE e a formação oferecida não corresponde às exigências de uma política qualificada de atendimento de alunos com NEE.

5.2 Sugestões

A Escola Primária Completa de Singathela

- Elabore relatórios relacionados com o aproveitamento pedagógico dos alunos com NEE, destacando com clareza o tipo de NEE dos alunos, como ilustra a tabela abaixo:

Tabela 6: Exemplo de relatório de Aproveitamento Pedagógico de alunos com NEE

APROVEITAMENTO PEDAGÓGICO DE ALUNOS COM NEE (ano)							
TIPOS DE NEE	Nº DO ALUNO	CLASSE	NOME COMPLETO DO ALUNO	APROVEITAMENTO PEDAGÓGICO			
				1º TRIMENSTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE	MÉDIA FINAL

Fonte: Elaborado pela autora

- Capacitação dos professores em estratégias didático-metodológicas para trabalharem com alunos com NEE, fornecendo um a formação continuada semestralmente ou anualmente, ensino como lidar, leccionar e avaliar os alunos com NEE.
- Reuniões e palestras trimestrais incluindo conselho de escola, pais e encarregados de educação e os professores para debater temas como: identificação de alunos com NEE, formas de tratamento dentro e fora da sala de aulas, como avalia-los, materiais a usar no processo de ensino-aprendizagem, entre outros temas realcionados com NEE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, M. (2006). *Avaliar as estratégias de ensino ascensionais na prática do professor de crianças com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 3º, 2006, Fortaleza. Anais. Fortaleza. Imprensa Universitária.
- Andrade, M. (1999). *Introdução á Metodologia do Trabalho Científica: elaboração de trabalho na graduação*. 4ª Ed. São Paulo: Atlas.
- André, M. *Pedagogia das diferenças* (1999). In: André, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas. Papirus.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO. (2016). *Quem somos*. Disponível em: <<https://tdah.org.br/a-abda/quem-somos/>>. Acesso em: 15/março/ 2023.
- Beira, J., Vargas, S., & Gonçalo, C. (2015). *Gestão de qualidade do Ensino Básico em Moçambique: um estudo de caso de escolas primárias e públicas*. *Navus, Florianópolis*. V.5. Nº. (4). P.65-77. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5213821.pdf>.
- Beira, J.; Vergas, S.; e Gonçalo. (2015). *Gestão de qualidade de ensino básico em Moçambique: um estudo de caso de escolas primárias e públicas*. Florianopole. Navus.
- Brevilhère, I & Steinle, M. (2008). *Uma didática inclusiva*. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em 12/12/2022.
- Calasanz, D.; Paula, L.; Bezerra, S.; Maia, M.; Souza, R.; & Rego, S (2020). *Desafios da Gestão Pública Escolar na Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. In: 15º CONGRESSO DE GESTÃO PÚBLICA DO RIO GRANDE DO NORTE. Brasil.
- Campbel, M. 2009. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro.

- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos (2015). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique*. 1.^a Edição, Beira.
- Cardoso, M. (2011). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico: perspectivas dos professores*. Lisboa: ISEC.
- Chambal, L. & Bueno, G. (2014). A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica. *Cadernos Cedes*. 34 (93). P. 225-239. Campinas. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Chambal, L. (2007). *A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas de inclusão escolar (1999-2006)*. Dissertação de Pós-graduação. Universidade de São Paulo. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10630>. Acesso em 20/10/22.
- Chambal, L. J. (2012). *A formação inicial de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique (Tese de doutoramento não publicada)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Chamo, E. & Sales, A. (2012). Análise de um modelo para a formação de professores e suas aplicações. *Educar em Revista*. Nº 45. p. 167-184. Curitiba. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307673678_Analise_de_um_modelo_para_a_formacao_de_professores_e_suas_aplicacoes. Acesso em 8/outubro/2021.
- Chechia, V., e Andrade, A. (2002). Representação dos Pais Sobre a Escola e o Desempenho Escolar dos Filhos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA. *Livro de Artigos*. p. 207-219. Ribeirão Preto.
- Condemarín, M.; Gorostegui, M.; Milicic, N.(2006). *Transtorno do Déficit de Atenção: estratégias para o diagnóstico e a intervenção psico-educativa*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil.
- Correia, L. (1997). *Alunos com NEE nas classes regulares*. Porto. Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. (2^a ed.). Porto: Porto Editora.

- Costa, M. (2011). *Os Benefícios da informática na Educação dos surdos*. Rio Grande: Momento.
- Cunha, J. (Org.). (2000). *Psicodiagnóstico*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Cunha, M. (2006). *Educação inclusiva-uma realidade? a aplicabilidade da inclusão nas escolas regulares: estudo de atitudes, pareceres e dificuldade de intervenção de docentes de educação de educação Física*. Dissertação de Mestrado. Lisboa.
- Dal'Ígna, M. (2007). Desempenho Escolar de Meninos e Meninas: há diferenças?. *Educação em Revista*. N. 46. P. 241-267. Belo Horizonte.
- Denari, F. (2006). *Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão*. In. D. Rodrigues (Org.). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. (pp. 36-63). São Paulo: Summus Editorial.
- Dengo, A. (2015). *A escolarização de alunos com Necessidades Educativas Especiais associadas ao Atraso Mental*. In Ussene, C. & Simbine, L. S. (2015). *Necessidades educativas especiais: acesso, igualdade e inclusão*. Maputo: Educar-UP.
- DIRECÇÃO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO – DNFPTE. (2004). *Desenvolvimento Contínuo CRESCER: Um Manual de Provisão da Formação de professores Primários em Serviço*. Maputo. MINED
- Duarte, S.; & Dias, H. (2016). *Ensino Básico em Moçambique: Política práticas e qualidades*. Maputo. Editora Educar
- Escrivão, D. (2012). *Práticas de ensino dos formadores IFP e o desenvolvimento de Competências do dos formadores: uma análise do método de 10+1 IFP da Munhuana*. Dissertação de mestrado não publicada, Maputo: Universidade pedagógica.
- Fernandes, T & Viana, T. (2009). Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Est. Val. Educ.* V.20. Nº 43. P. 305-318. São Paulo.

- Ferreira, M. (2012). *Estratégias de Intervenção devem ter os docentes para a Inclusão de Alunos com Perturbação Hiperactividade e Défice de Atenção*. Dissertação de Mestrado (Escola Superior de Educação Almeida Garrett). Lisboa.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar: Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- Funes, C. (2012). *Formação Contínua dos Docentes na Universidade Pedagógica – Moçambique*. Università Degli Studi Di Bergamo. Facoltà di Scienze della Formazione. Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche. Ciclo XXII
- Gadotti, M. (2010). *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. S. Paulo: Editora, Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A.
- Januário, I. (2022). *Percepção sobre Inclusão das Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Escola Primária Completa 25 de Setembro Cidade de Maputo*. Monografia (Faculdade de Letras e Ciências sociais – (UEM). Maputo.
- Jesus, D. (2009). *Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa*. In. C. R. Baptista (Org.). *Inclusão e escolarização, múltiplas perspectivas*. (pp. 95-106). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Júnior, B. (2012). *Trabalho docente no Ensino Básico em Moçambique: uma análise de Suas condições*. Tese de Doutoramento.
- Leal, M., & Dias, P. (2010). *Intervenção Farmacológica e Comportamental com alunos com Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção (PHDA) do 1º Ciclo do Ensino Básico*. In: CONGRESSO INTERNACIONA DE SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE. Porto.
- Lopes, J. (2003). *A Hiperactividade*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Lourenço, M. (2009). *Hiperactividade e Défice de atenção em contexto escolar: Estudo comparativo das percepções e atitudes de professores do 1º, 2º, 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado (Universidade Técnica de Lisboa). Lisboa.
- Mangunbule, J. (2011), *Concepções dos professores sobre Educação Inclusiva e sua Influencia no entendimento no entendimento de alunos com necessidades Educativas especiais*. Dissertação de mestrado não publicado, Maputo: Universidade Pedagógica.
- Manhiça, C. (2005), *As políticas e as competências para educação inclusiva: o caso dos formadores dos institutos de Magistério primário*. Dissertação de mestrado não publicada, Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. S. Paulo: Editora Atlas S.A.
- Martín, P. & González-Gil, F. (2011). *Experiências de inclusão na formação de professores*. In. D. Rodrigues (Org.). *Educação inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. (pp. 149-155). Lisboa: Instituto Piaget
- Martins, S., Giroto, C., & Souza, G. (2013). *Diferentes olhares sobre inclusão*. Minas Gerais: Cultura Académica Editora.
- Matavele, H. (2016). *Formação e profissionalidade: um estudo na Formação inicial de professores do Ensino Básico em Moçambique*. Tese de Doutoramento.
- Mattos, P. (2001). *No Mundo da Lua: Perguntas e respostas sobre Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperactividade em crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo.
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (1998). *Plano Estratégico de Educação, 1999-2003 “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”*. Maputo.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA-Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Nhampuala G. (2010). *A prática docente no contexto da educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado não publicada, Maputo: Universidade Pedagógica.
- Nhampuala, G. (2014). *Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique*. Lisboa: Universidade do Minho-Instituto de Educação.
- Niquice, A. (2006). *Formação de professores primários: construção do currículo*. Maputo, Texto Editora.
- Nivagara, D. (2013). *A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique*. Universidade Pedagogia. XI. (2).
- Oliveira, M. (2010). *Formação de professores para educação profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora*.
- Omote, S. (1999). Normalização, Integração e Inclusão. *Ponto de Vista*. V. 1. N. 1. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/.../1524>
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, C. (2009). *Conversas e controvérsias: uma análise da constituição do TDAH no cenário científico e educacional brasileiro*. Casa de Oswaldo Cruz.
- Pereira, P. & Matsukura, T. (2013). *Inclusão escolar e educação infantil: Um estudo de caso*. São Paulo: UFSM.
- Rezende, E. de. (2021). *A história completa do TDAH que você não conhecia*. Psicoedu,
- Ribeiro, V., Ribeiro, M., & Gusmão, J. (2004). *Indicadores de Qualidade na Educação*.
- Richardson, R.J. (2007). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3 Ed.). São Paulo-Brasil. Atlas.

- Rodrigues, D & Rodrigues L.L (2011). *Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores* In D. Rodrigues (Org), educação inclusiva dos conceitos às praticas de formação: Lisboa Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2007a). Apresentação. In. L. Lima-Rodrigues (Coord.). *Percursos de educação inclusiva em Portugal. Dez estudos de caso*. Cruz Quebrada. Ed. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodríguez, D. (1980). *Técnicas de evaluación educativa*. Universidade Valencia. Valência, ICE.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*. V.5. P. 127-142.
- Santos, M. (2017). *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: revisão integrada de dados para orientação de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Araraquara. Disponível em: <<https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2017/marilda-cicone-franco-santos.pdf>> . Aceso em: 12/março/2022.
- Selikowitz, M. (2001). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revinte.
- Silva, A. (2000). *Educação especial e inclusão escolar: História e Fundamentos*. Curitiba: Ibpx.
- Veiga, M; M; Quenenhenn; A; Cargin; C. (2009). *O ensino de Química: Algumas reflexões*. Trabalho apresentado na I JORNADA DE DIDÁTICA - O ENSINO COMO FOCO, I FÓRUM DE PROFESSORES DE DIDÁTICA DO ESTADO DO PARANÁ.
- Viana, H.(1976). *Testes em Educação*. Rio de Janeiro: Fename.

Documentos oficiais e Legislações

DECLARACAO DE SALAMANCA (2006). Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais- Acesso e qualidade. Salamanca.

MEC-DEE. (2006). Políticas e perspectiva das necessidades educativas especiais no contexto Moçambicano. Maputo.

MINED (2009b). *Avaliação do plano estratégico para Educação e Cultura 2006-2010* .

MINED (1998). *Consultoria ao Projecto “Escolas Inclusivas” em Moçambique*. Maputo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. (2020). Plano Estratégico da Educação (2020-2029). *Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade*. Maputo: MINED.

MOÇAMBIQUE. (2012). Plano Estratégico de Educação: 2012-2016. MINED

RESOLUÇÃO Nº 8/95 de 22 de Agosto (1995). Política Nacional de Educação e Estratégias de implementação. Maputo.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca.

APÊNDICES

APÊNDICE 1:

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR DA ESCOLA PRIMARIA DE SINGATHELA.

O presente roteiro destina-se ao levantamento de dados para a elaboração de uma Monografia cujo tema é *A formação de professores no contexto da educação inclusiva em Moçambique: uma reflexão sobre a influência no desempenho de crianças com necessidades educativas especiais Hiperactividade: o caso da Escola Primária de Singathela*. Este roteiro é destinado aos professores da escola e tem como objectivo Explicar a Influência da formação de professores no desempenho Escolar de crianças com necessidade educativas especiais na EPC de Singathela.

Estão garantidos o sigilo, confidencialidade e anonimato dos inqueridos e ninguém será inquerido sem o seu pleno consentimento.

Grátis pela colaboração...

1. Explicar a Influência do professor no desempenho escolar de crianças com necessidade educativas especiais

1.1 Que influência a Formação do Professor tem no desempenho escolar de crianças com necessidades educativas especiais?

1.2 . Como professor, sente-se preparado para atender crianças com Necessidades Educativas Especiais em especial a Hiperactividade?

SIM_____ NÃO_____.

Justifique a sua resposta.

1.3 . Sabendo que uma criança com Hiperactividade tem dificuldades de aprendizagem. Como professor o que tem feito para ajudar essas crianças?

2. Descrever a formação dos professores para o ensino de crianças com necessidades educativas especiais auditivas.

2.1. Quando formando teve disciplinas ou temas relacionados à educação inclusiva e NEE?

SIM_____ NÃO_____

Se sim, as mencione

2.2. Que actividades desenvolviam para relacionar a teoria e prática de matérias relacionadas à Educação Inclusiva?

2.3. Já sentiu necessidade de receber uma capacitação sobre estratégias didáticas metodológicas para lidar com alunos com NEE?

SIM _____ NÃO _____

Justifique a sua resposta.

3. Avaliar o desempenho de crianças com necessidades educativas especiais hiperactivas na Escola Primária de Singathela.

3.1. Como faz a avaliação do desempenho escolar das crianças com NEE?

3.2. Como lida com crianças com NEE em especial a Hiperactividade?

3.3. Quais são os desafios encontrados no processo de aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais?

MUITO OBRIGADA...

APÊNDICE 2:

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA O DIRECTOR ADJUNTO PEDAGÓGICO DA EPC DE SINGATHELA

Este Guião de entrevista é um dos instrumentos que se destina a recolha de dados da pesquisa com vista a elaboração de Monografia, na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), cujo tema é *A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: UMA REFLEXÃO SOBRE A INFLUÊNCIA NO DESEMPENHO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS HIPERATIVIDADE: O CASO DA ESCOLA PRIMÁRIA DE SINGATHELA*. Este roteiro é destinado ao Director Adjunto Pedagógico da escola e tem como objectivo Explicar a Influência da formação de professores no desempenho Escolar de crianças com necessidade educativas especiais na EPC de Singathela.

Portanto, pede-se com a mais elevada estima e consideração de resposta as questões abaixo formuladas, de modo a garantirmos a fiabilidade da pesquisa.

Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração

1. Descrever a formação de professores para o ensino de alunos com NEE Hiperactivas

- 1.1. Quantos professores a escola possui?
- 1.2. Quantos professores têm formação em matérias de Educação Inclusiva?
- 1.3. Caso a escola tenha professores com formação em matérias de Educação Inclusiva, quantos são e onde ocorreu a sua formação?
- 1.4. Caso a escola não tenha professores formados nessa área, diga-nos como tem sido o processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE em especial os Hiperactivos?

2. Avaliar o desempenho de crianças com necessidades educativas especiais Hiperactivas na Escola Primária de Singathela.

- 2.1. Quais são as estratégias adoptadas para a inclusão dos alunos com NEE, em especial com os alunos Hiperactivos?

- 2.2. Existem recursos para responder satisfatoriamente as necessidades de aprendizagem dos alunos com Hiperactividade? Caso existam, quais são?
- 2.3. Como avalia o desempenho escolar dos alunos com a Hiperactividade?

3. Explicar a Influência da formação de professores no desempenho Escolar de crianças com necessidades educativas especiais Hiperactivas na Escola Primária de Singathela.

- 3.1. Em que medida a formação dos professores influencia no desempenho escolar dos alunos com a Hiperactividade?
- 3.2. Na sua opinião, acha que os professores desta escola fazem o acompanhamento escolar de forma eficaz aos alunos com Hiperactividade?

Fim

Obrigada pela sua participação

APÊNDICE 3:

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA O DIRECTOR ADJUNTO PEDAGÓGICO DO IFP DA MUNHUANA

Este Guião de entrevista é um dos instrumentos que se destina a recolha de dados da pesquisa com vista a elaboração de Monografia, na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), cujo tema é *A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: UMA REFLEXÃO SOBRE A INFLUÊNCIA NO DESEMPENHO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS HIPERATIVIDADE: O CASO DA ESCOLA PRIMÁRIA DE SINGATHELA*. Este roteiro é destinado ao Instituto de Formação de Professores da Munhuana, com vista a responder como ocorre a formação dos professores para o ensino de crianças com necessidades educativas especiais.

Portanto, pede-se com a mais elevada estima e consideração de resposta as questões abaixo formuladas, de modo a garantirmos a fiabilidade da pesquisa.

Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração

- 1. Descrever a formação de professores para o ensino de alunos com NEE Hiperactivas**
 - 1.1. No processo de formação dos professores há inclusão de matéria relacionada com NEE?
 - 1.2. Caso haja, diga-nos como ocorre essa inclusão de matérias de educação inclusiva ou NEE.

ANEXOS



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Rafaela Esteróo Ferraz¹, estudante do curso
de Licenciatura em Organização e Gestão de Educação²,
a contactar Escola Primária de Singathela³
a fim de Recolha de dados para a monografia⁴.

Maputo, 09 de Março de 2022⁵

A Directora Adjunta para Graduação

Nilza A.T. Cesar

Mestre Nilza Cesar

(Assistente)

- 1 (Nome do Estudante)
2 (Curso que frequenta)
3 (Instituição de recolha de dados)
4 (Finalidade da visita)
5 (Data, Mês, Ano)

ESCOLA PRIMÁRIA DO 1.º E 2.º GRAUS DE SINGATHELA
Entrada N.º <u>20</u>
Data <u>05/04/2022</u>
Assinatura <u>Ans</u>

Ans
05.04.22
Ans