

Potencialidades e constrangimentos no ensino de alunos com deficiência visual: estudo de caso na Escola Secundária Samora Moisés Machel, Chimoio (2023)

Potentials and constraints in teaching students with visual impairments: a case study at Samora Moisés Machel Secondary School, Chimoio (2023)

Assane Ussene Assane

Universidade Licungo – Moçambique

<https://orcid.org/0009-0003-9957-8661>

Ana Bela Bungo Armando Sabão

Universidade Pedagógica de Nampula –Moçambique

<https://orcid.org/0009-0004-8349-6095>

RESUMO

A educação inclusiva em Moçambique constitui um domínio marcado por desafios persistentes, resultantes da discrepância entre o quadro legislativo e a sua efectiva implementação. Esta lacuna manifesta-se na escassez de recursos, nas infra-estruturas inadequadas e na falta de profissionais qualificados. Neste contexto, o presente estudo teve como objectivo analisar as potencialidades e os constrangimentos no ensino de alunos com deficiência visual na Escola Secundária Samora Moisés Machel, na província de Manica, durante o ano lectivo de 2023. Metodologicamente, a investigação seguiu uma abordagem qualitativa (Gil, 2010), recorrendo a entrevistas semiestruturadas (Triviños, 1987) com professores, alunos da 9.^a e 11.^a classes com DV e seus encarregados de educação, complementadas por observações sistemáticas de aulas (Marconi e Lakatos, 2010). Os resultados indicam que o ensino dirigido a alunos com DV é maioritariamente expositivo, revelando uma discrepância entre a formação inicial dos professores e as exigências práticas da educação inclusiva. A relação interpessoal entre docentes e discentes foi considerada positiva, reforçada pelo apoio familiar. Contudo, verificaram-se constrangimentos estruturais, como a insuficiência de recursos e infra-estruturas, e pedagógicos, como a falta de formação especializada e a escassa adaptação curricular. Conclui-se que, embora existam potencialidades, nomeadamente o empenho docente e o suporte familiar, os constrangimentos identificados limitam a plena inclusão. Recomenda-se a formação contínua de professores, a melhoria das infra-estruturas e o acesso a recursos adequados, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE

Educação inclusiva. Deficiência visual. Formação docente. Constrangimentos pedagógicos. Moçambique.

ABSTRACT

Inclusive education in Mozambique remains a field marked by persistent challenges, stemming from a clear gap between the legislative framework and its effective implementation. This gap is reflected in the scarcity of resources, inadequate infrastructure, and lack of qualified professionals. Within this context, the present

study aimed to analyse the potentials and constraints in the teaching of students with visual impairments at Samora Moisés Machel Secondary School, in Manica Province, during the 2023 academic year. Methodologically, the research adopted a qualitative approach (Gil, 2010), using semi-structured interviews (Triviños, 1987) with teachers, 9th and 11th-grade students with visual impairments, and their guardians, complemented by systematic classroom observations (Marconi & Lakatos, 2010). The findings revealed that teaching practices for students with visual impairments are predominantly expository, showing a mismatch between teachers' initial training and the practical demands of inclusive education. The interpersonal relationship between teachers and students was described as positive, strengthened by family support. However, structural constraints such as limited resources and infrastructure, and pedagogical challenges like insufficient training and weak curricular adaptation, were identified. It is concluded that despite existing potentials, including teacher commitment and family involvement, these constraints significantly hinder full inclusion. The study recommends continuous teacher training, infrastructure improvement, and the provision of adequate resources to ensure quality inclusive education.

KEYWORDS

Inclusive education. Visual impairment. Teacher training. Pedagogical constraints. Mozambique.

Introdução

A Declaração de Salamanca (1994) constituiu um marco fundamental ao defender a acessibilidade das pessoas com deficiência e promover uma educação de qualidade para todos. Desde então, países como Moçambique comprometeram-se a matricular todas as crianças em idade escolar em escolas regulares, reconhecendo a educação inclusiva como essencial para assegurar equidade de oportunidades (BR, I Série, 254, 2018, p. 12). Importa salientar que a verdadeira inclusão transcende a mera integração física, exigindo a transformação dos sistemas de ensino para responder à diversidade de todos os alunos. Neste estudo, entende-se por “integração” o processo de colocar o aluno no ambiente escolar regular, enquanto “inclusão” se refere à transformação da escola para responder activamente às necessidades de todos, valorizando a diversidade. O percurso moçambicano, aqui descrito, evidencia uma transição do primeiro para o segundo paradigma.

No contexto moçambicano, a educação inclusiva e a educação especial estabelecem uma relação de simbiose política. Reconhece-se que, na prática moçambicana, a política de educação inclusiva e as medidas específicas da educação especial são interdependentes e complementares, visando assegurar o direito à educação de alunos com deficiência. Enquanto a primeira preconiza a transformação do sistema educativo para acolher toda a diversidade, a segunda fornece os apoios especializados e recursos específicos indispensáveis para que alunos com necessidades educativas específicas, como os alunos com deficiência visual (DV), possam usufruir plenamente do seu direito à educação. Esta complementaridade é visível no percurso histórico da Escola Secundária Samora Machel, que apenas em 2017 matriculou os seus primeiros cinco alunos com DV, os quais anteriormente eram encaminhados para o Instituto de Deficientes Visuais da Beira (DPEDH, 2017, p. 8).

Passados sete anos desta transição de um modelo segregado para um modelo de integração, impõe-se uma avaliação dos avanços e lacunas. É precisamente nesta perspectiva, a de compreender como se materializa, na prática, a simbiose entre a política inclusiva e os apoios especializados, que esta pesquisa se insere. O seu objectivo geral é analisar as potencialidades e os constrangimentos¹ no ensino de alunos com DV na referida escola. Para tal, propõe-se: i) Identificar as práticas metodológicas desenvolvidas pelos professores; ii) Relacionar a formação inicial e contínua dos professores com as suas práticas em sala de aula; e iii) Analisar a relação pedagógica e a intervenção dos pais/responsáveis no processo educativo. Pais/encarregados de Educação, opta-se por este termo para abranger tanto os pais biológicos como os encarregados de educação que efectivamente acompanham o percurso educativo do aluno.

Fundamentado na teoria sociocognitivista, que destaca o papel da interacção social na aprendizagem, e assumindo um desenho qualitativo de estudo de caso, o estudo organiza-se em torno de quatro dimensões: (a) metodologias de ensino e flexibilização curricular; (b) relação pedagógica; (c) participação dos pais/responsáveis; e (d) desafios sistémicos e pessoais. Flexibilização Curricular refere-se à adaptação de estratégias, conteúdos, recursos e avaliações para garantir que o aluno com DV acceda à mesma aprendizagem que os seus pares, num contexto de equidade.

A sua relevância reside no contributo para o aprimoramento das políticas de formação docente e na proposta de estratégias que, ao diferenciarem os apoios em função das especificidades (como a provisão de Braille ou recursos 3D), promovam uma efectiva igualdade de oportunidades. Especificidades/Diferenciação: Parte-se do princípio de que a igualdade de oportunidades se constrói através do reconhecimento das diferenças e da disponibilização de recursos e estratégias específicas e individualizadas. Metodologicamente, recorreu-se a entrevistas semi-estruturadas e observação sistemática com 17 participantes (10 professores, 4 alunos com DV, 3 pais/responsáveis), assegurando-se o anonimato e a confidencialidade.

Como é amplamente reconhecido na literatura, a educação inclusiva é um compromisso colectivo que visa assegurar o desenvolvimento pleno e a inclusão social de todos os alunos (Mantoan, 2003, p. 45). É neste espírito que este estudo pretende contribuir para o avanço do conhecimento na área, oferecendo percepções contextuais sobre práticas pedagógicas e desafios no panorama moçambicano. Para garantir uma análise coerente, a estrutura do artigo segue a organização convencional: Introdução, Revisão da Literatura, Metodologia, Apresentação e Discussão de Resultados, e Considerações Finais.

1. Educação Inclusiva

A educação inclusiva constitui um conceito multifacetado que, embora careça de uma definição consensual, converge no princípio fundamental de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas características individuais. Neste sentido, Stainback e Stainback (1999, p. 21) afirmam que a educação inclusiva envolve a prática de incluir todos os alunos -

¹ Utilizamos este termo para designar todos os factores, internos ou externos ao sistema educativo, que limitam ou impedem a plena implementação de uma prática educativa verdadeiramente inclusiva e de qualidade para alunos com deficiência visual.

independentemente de talentos, deficiências, origens socioeconómicas ou culturais, em escolas e salas de aula que atendam às suas especificidades.

Importa salientar que a inclusão transcende a mera presença física no ambiente escolar, exigindo uma participação efectiva e equitativa nas experiências pedagógicas, uma efectiva integração social e uma aprendizagem significativa, adaptada às potencialidades e limitações de cada um (Stainback, 1999, p. 40).

Por sua vez, Blanco (2003, p. 16) amplia esta visão, ao sugerir que a educação inclusiva implica a criação de escolas onde todos os alunos tenham acesso e permanência, substituindo os mecanismos de selecção e discriminação por procedimentos que identifiquem e removam activamente as barreiras à aprendizagem.

Numa perspectiva complementar, Martins (2008, citado por Neto et al., 2019) acrescenta que a educação inclusiva busca transformar a escola, outrora idealizada sob correntes pedagógicas que preconizavam um ambiente homogéneo, num espaço heterogéneo, abertamente dedicado à diversidade e livre de discriminação (Martins, 2008, p. 19, citado por Neto et al., 2019, p. 7).

Acresce que Selau, Kronbauer e Pereira (2010, p. 1) sublinharam que a educação inclusiva não se esgota na inserção de alunos da educação especial na escola regular, pelo contudo, visa oferecer oportunidades reais para que todas as crianças construam conhecimento, desenvolvam as suas potencialidades e se preparem para a vida em sociedade. Na mesma linha de pensamento, Carvalho (2004, p. 34) reforça que a escola inclusiva deve ser um espaço onde “todos nós” sejam valorizados, transcendendo a simples criação de condições para pessoas com deficiência e promovendo uma reestruturação profunda do projecto pedagógico e da postura dos profissionais.

No contexto moçambicano, a educação inclusiva configura-se como um desafio global que assume contornos específicos, fortemente condicionados pelas limitações estruturais e pela escassez de recursos. Apesar dos inegáveis avanços legislativos, como o Decreto-Lei nº 18/2018, a sua implementação prática mantém-se incipiente. A título de exemplo, muitas escolas carecem de infra-estruturas adaptadas, como rampas ou salas de recursos, e os professores, de um modo geral, não possuem formação específica, inicial ou contínua, para lidar com a diversidade em sala de aula. Perante este cenário, a inclusão não pode ser perspectivada meramente como uma política, mas antes como um compromisso colectivo que envolve toda a comunidade escolar, o governo e a sociedade civil.

É de referir que um exemplo positivo neste domínio foi o Projecto-Piloto “Escolas Inclusivas”, implementado em 1998, que trouxe avanços significativos em províncias como Maputo e Sofala. Contudo, a falta de continuidade e de recursos tem limitado severamente a expansão e a consolidação destas iniciativas.

Para que a educação inclusiva se torne uma realidade efectiva em Moçambique, é imprescindível investir na formação inicial e contínua de professores, na adaptação dos currículos, e na disponibilização de materiais didácticos acessíveis e adequados às diferentes necessidades dos alunos.

1.1. Deficiência Visual

Partimos do princípio fundamental de que a ausência de visão não impede, por si só, uma pessoa de aprender. No entanto, torna-se crucial estabelecer uma distinção conceptual clara entre deficiência e necessidades educativas especiais (NEE). Embora estas sejam áreas inter-relacionadas, a falta de um atendimento

educacional adequado à deficiência pode, efectivamente, conduzir ao surgimento ou ao agravamento de NEE.

Surge, então, a questão basilar: o que define, de facto, uma deficiência? De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF (OMS, 2003), a deficiência é um conceito amplo que resulta da complexa interacção entre uma condição de saúde (o impedimento) e os factores contextuais (barreiras ambientais e atitudinais). Nesta mesma linha, a legislação brasileira (Brasil, 2015a) define pessoa com deficiência como aquela que tem um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interacção com uma ou mais barreiras, pode obstruir a sua participação plena e efectiva na sociedade em condições de igualdade.

Coloca-se, portanto, outra questão pertinente: Ter uma deficiência, seja ela física, sensorial ou intelectual, torna automaticamente uma pessoa um aluno com NEE? A resposta é negativa. Na verdade, um aluno passa a ser considerado com NEE quando as suas limitações funcionais, sejam temporárias ou permanentes, se somam às barreiras impostas pelo sistema educacional: como currículos inflexíveis, metodologias inadequadas ou infra-estruturas inacessíveis: e pela sociedade: como atitudes discriminatórias ou estigmas. Esta relação dinâmica pode ser sintetizada da seguinte forma:

Impedimento (Limitação Funcional) + Barreiras (Contextuais) = Situação de Deficiência

Face a este enquadramento, importa delimitar: *o que é, então, a deficiência visual?* Para Paasche, Gorril e Strom (2010, p. 46), a deficiência visual é “um estado em que a acuidade visual não permite à criança participar com facilidade em actividades quotidianas”. Convém notar que este conceito é necessariamente amplo e abrangente, englobando um espectro que vai desde perdas leves de visão até à cegueira total. Neste contexto, Nunes e Lomônaco (2010) esclarecem a existência de dois tipos principais de deficiência visual: a cegueira e a baixa visão.

É fundamental enfatizar que a deficiência visual é um comprometimento restrito ao sentido da visão, não implicando, por si só, quaisquer défices cognitivos, psicológicos ou intelectuais (Amiralian, 1992, citado por Silva, Landim e Souza, 2014, p. 3). Não obstante, esta limitação sensorial exige adaptações específicas e a disponibilização de recursos especializados para garantir a participação plena do indivíduo na vida educacional e social.

No contexto moçambicano, a deficiência visual permanece cercada de estigmas e de um significativo desconhecimento. Frequentemente, os alunos com deficiência visual (DV) são percepcionados como incapazes de aprender, o que, consequentemente, limita as suas oportunidades educacionais. Contudo, exemplos concretos, como o do Instituto de Deficientes Visuais da Beira (IDVB), demonstram que, com os recursos e as estratégias pedagógicas adequadas, estes alunos podem alcançar resultados académicos plenamente significativos.

Dentre os principais desafios enfrentados por alunos com DV em Moçambique, destaca-se a gritante falta de materiais adaptados, como livros em Braille, máquinas de escrever em Braille ou recursos tácteis. Para além disso, a formação, tanto inicial como contínua, manifestamente insuficiente dos professores para lidar com esta realidade agrava consideravelmente o problema. Perante este quadro, torna-se urgente que o governo e as organizações da sociedade civil trabalhem em conjunto para superar estas barreiras, garantindo,

assim, que todos os alunos, independentemente das suas limitações, tenham efectivo acesso a uma educação de qualidade.

1.2. Breve Historial da Educação de Alunos com DV em Moçambique

A história da educação de alunos com deficiência visual em Moçambique está intrinsecamente ligada à evolução dos paradigmas da educação especial e da educação inclusiva. O acesso formal à escola para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais (NEE) iniciou-se em 1962, com a criação das primeiras escolas especiais privadas através do Diploma Legislativo n.º 2.288, de 25 de Setembro de 1962, nas cidades de Maputo, Beira e Nampula (Sunde, 2018).

A partir da década de 1990, Moçambique começou a adoptar os princípios da educação inclusiva, incorporando-os em documentos orientadores, como o Decreto-Lei n.º 18/2018 e a Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD 2020-2029). Nesse contexto, destaca-se o Projecto-Piloto “Escolas Inclusivas”, implementado em 1998 em cinco províncias (Maputo, Sofala, Zambézia, Nampula e Tete), o qual marcou uma viragem importante na consolidação do paradigma inclusivo (MEC, 1998).

Contudo, apesar dos progressos, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta obstáculos significativos. Segundo Nhapualá e Almeida (2016), a educação inclusiva em Moçambique permanece numa fase embrionária, sendo que muitos professores ainda revelam dificuldades na adaptação das práticas pedagógicas às necessidades concretas dos alunos com deficiência. Na prática, os paradigmas da educação especial e inclusiva coexistem, priorizando-se, muitas vezes, a disponibilização de recursos específicos e de apoios personalizados² (Correia, 1999, p. 49).

O percurso histórico da educação inclusiva em Moçambique reflecte, assim, um esforço contínuo de superação das barreiras estruturais, pedagógicas e culturais. No entanto, a escassez de recursos e a formação insuficiente dos professores³ continuam a limitar o impacto e a sustentabilidade das iniciativas já implementadas. Um exemplo ilustrativo é a Escola Secundária Samora Moisés Machel, que, embora integre alunos com deficiência visual, enfrenta desafios recorrentes, tais como a falta de materiais adaptados, sobrecarga docente e escassa articulação institucional.

Para que o país avance rumo a uma verdadeira educação inclusiva, é necessário adoptar uma abordagem sistémica, baseada na capacitação de professores, adaptação curricular e provisão contínua de recursos específicos, além de promover a sensibilização da comunidade escolar e da sociedade em geral, no sentido de combater preconceitos e valorizar a diversidade humana.

1.3. Professores de Alunos com Deficiência Visual

A inclusão de alunos com deficiência visual no sistema educativo requer uma abordagem pedagógica diferenciada, centrada nas especificidades sensoriais e cognitivas desses estudantes. Conforme sublinha Vygotsky (2000), possuir uma

² Entende-se aqui por “apoios personalizados” as estratégias pedagógicas, tecnológicas e sociais que visam compensar limitações específicas, promovendo a autonomia e a aprendizagem do aluno com deficiência.

³ Refere-se tanto à formação inicial quanto à formação contínua, que ainda carecem de módulos sólidos sobre educação inclusiva e tipologias de deficiência.

deficiência não implica, necessariamente, uma necessidade educativa especial, tampouco significa incapacidade de aprender. Todavia, para que o potencial desses alunos seja plenamente desenvolvido, é imprescindível superar as barreiras extrínsecas⁴, como a falta de condições materiais e de recursos pedagógicos adequados (Brumer, Pavei & Mocelin, 2004, p. 321).

Surge, então, uma questão relevante: como podem os professores lidar com essa realidade complexa? Segundo Gasparetto (2010, p. 347), “a chegada de um aluno com deficiência visual à escola pode gerar preocupações nos professores, mas o acolhimento com carinho e atenção é o primeiro passo para a planificação de actividades inclusivas”. Essas preocupações, que abrangem desde a integração do aluno nas rotinas escolares até à sua participação nas aprendizagens, são legítimas e comuns entre os docentes.

Para Bertrand (2001, p. 116), o docente deve ter consciência de que a inclusão requer o reconhecimento das condições culturais e sociais de aprendizagem, articulando o ambiente escolar e as relações humanas que nele se desenvolvem. No entanto, é importante realçar que o professor, isoladamente, não pode garantir a presença, a participação e o sucesso dos alunos com deficiência visual. A inclusão é, necessariamente, um esforço colectivo, sustentado pela cooperação entre professores, gestores, famílias e comunidade.

Em Moçambique, a Resolução n.º 40/2020, aprovada pelo Conselho de Ministros no âmbito da EEIDCD (2020-2029), consagra no seu quinto pilar estratégico a chamada “Resposta em Rede”, entendida como uma abordagem integrada⁵ que articula diferentes actores, professores, gestores, técnicos de apoio e famílias, para a construção de um ensino mais inclusivo (BR, I Série, n.º 131, 2018).

Apesar desses avanços, as escolas moçambicanas ainda se encontram distantes da inclusão plena preconizada na Conferência de Salamanca (1994). Espera-se que os professores contribuam não apenas para a aprendizagem, mas também para o desenvolvimento social e emocional dos alunos com deficiência visual. Nesse sentido, Bandura (1986) sublinha que as experiências sociais influenciam profundamente a aprendizagem, e os professores devem actuar como modelos de comportamento, promovendo valores e fortalecendo a auto-estima dos estudantes (Bertrand, 2001, p. 123-125).

O respeito pelas diferenças individuais e a adaptação das condições escolares são essenciais para o desenvolvimento integral desses alunos. Bertrand (2001, p. 117) argumenta que a escola deve promover situações de aprendizagem cooperativa, estimulando o trabalho em grupo e a construção partilhada do conhecimento. Além disso, os alunos cegos necessitam de materiais adaptados, como gráficos tácteis e o sistema Braille, para aceder às mesmas informações que os seus colegas (Domingues et al., 2010).

A prática pedagógica inclusiva exige flexibilidade metodológica e inovação, permitindo ao professor ajustar estratégias e recursos conforme os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Roldão (2003) reforça que a educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, com diferenciação curricular e metodologias

⁴ Barreiras extrínsecas são obstáculos externos ao indivíduo, como políticas, atitudes, currículos e estruturas físicas inadequadas, que impedem o exercício pleno do direito à educação

⁵ Abordagem integrada é uma estratégia que articula diversos sectores (educação, saúde, assistência social e comunidade) para garantir o apoio integral ao aluno com deficiência.

adaptativas. Campbell (2009) lembra que o aluno com deficiência visual necessita que a escola e a comunidade lhe ofereçam condições que maximizem o seu potencial de desenvolvimento. Isso requer planificação consciente, investimento pedagógico e postura proativa do docente.

A formação de professores assume, neste cenário, um papel determinante. De acordo com o Plano Estratégico de Educação (PEE 2020-2029, p. 110), a definição dos currículos de formação inicial e contínua é da responsabilidade do Governo, mas os programas ainda não contemplam de forma aprofundada a temática da educação inclusiva. O Brasil (2001a) considera devidamente capacitados os professores cuja formação inclua conteúdos sobre educação especial que lhes permitam: (i) identificar as necessidades educativas especiais dos alunos; (ii) flexibilizar a acção pedagógica; (iii) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; e (iv) trabalhar em equipa com outros docentes e técnicos especializados.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 28) ressalta a necessidade de se “repensar a formação de professores especializados, para que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais, abarcando todos os tipos de deficiência”. Acreditar no aluno com deficiência, aceitá-lo como é, escutá-lo e valorizar suas produções deve ser uma característica fundamental do professor revestido pelo espírito inclusivo. As metodologias utilizadas devem estimular sua participação em sala de aula, favorecendo sua aprendizagem efectiva (Sassaki, 2004, p. 2).

Assim, o professor deve estar apto a analisar as habilidades do aluno e adaptar o currículo padrão às suas limitações e idade, criando um plano individual de educação que inclua objectivos de desenvolvimento social, emocional e académico (Alves, 2006). Professores competentes⁶ são decisivos para construir um sistema educativo inclusivo, capaz de combater a exclusão e promover a inclusão social das pessoas com DV. A adaptação do currículo, a utilização de metodologias diferenciadas e a formação contínua são pilares para garantir uma educação de qualidade para todos.

2. Desenho da Investigação

A pesquisa adoptou uma abordagem qualitativa, uma vez que esta se revela particularmente adequada para estudos que buscam compreender fenómenos sociais complexos, como é o caso da inclusão educacional (Gil, 2010). Mais especificamente, a abordagem qualitativa permite captar as nuances e os significados subjacentes às práticas e interacções no contexto escolar, constituindo-se, portanto, como especialmente relevante para investigar, em profundidade, o ensino de alunos com DV.

Foram utilizadas duas técnicas principais de recolha de dados: entrevistas semi-estruturadas e observação sistemática. Estas técnicas foram seleccionadas pela sua capacidade de fornecer dados ricos e complementares, permitindo uma triangulação que fortalece a validade do estudo.

⁶ Nessa pesquisa, entende-se por “professores competentes” aqueles que articulam saberes técnicos, éticos e humanos, demonstrando sensibilidade, empatia e capacidade de adaptação às necessidades educativas dos alunos.

No que concerne às entrevistas, estas foram realizadas com três grupos distintos de participantes:

a) Professores: Dez (10) professores que lecionam para alunos com DV, sendo cinco (5) da 9.ª classe (lecionando Geografia, Inglês, Noções de Empreendedorismo, História e Português) e cinco (5) da 11.ª classe (lecionando Filosofia, Francês, Psicopedagogia, História e Português);

b) Alunos com DV: Quatro (4) alunos com deficiência visual, sendo três (3) da 9.ª classe e um (1) da 11.ª classe;

c) Pais/Encarregados de Educação: Três (3) pais/encarregados de educação dos alunos com DV participantes na pesquisa.

As entrevistas foram guiadas por um roteiro semi-estruturado, o que permitiu a necessária flexibilidade para explorar temas emergentes durante as conversas, aprofundando questões relevantes que iam surgindo (Triviños, 1987). Cabe referir que a linguagem utilizada foi cuidadosamente adaptada ao nível de escolaridade dos alunos e ao grau de instrução dos pais/encarregados de educação, garantindo-se, assim, a clareza e a compreensão de todas as questões colocadas.

Para além das entrevistas, foram observadas dez (10) aulas, número que corresponde ao total de professores entrevistados. A observação sistemática permitiu analisar *in loco* as práticas pedagógicas efectivas, a dinâmica de interacção entre professores e alunos com DV, e o uso (ou a falta) de materiais didácticos adaptados. Segundo Marconi e Lakatos (2010), a observação sistemática configura-se como uma técnica valiosa para captar aspectos não verbais e contextuais, complementando, de forma robusta, os dados obtidos através das entrevistas.

1.1. Participantes e Critérios de Selecção

O grupo-alvo da pesquisa foi constituído por :

a) Professores: Seleccionados com base na sua experiência prática no ensino de alunos com DV na Escola Secundária Samora Moisés Machel;

b) Alunos com DV: Seleccionados por estarem matriculados nas turmas regulares da 9.ª e 11.ª classes e por possuírem deficiência visual;

c) Pais/Encarregados de Educação: Seleccionados por serem os principais responsáveis pelos alunos com DV que participaram no estudo.

O critério de selecção dos participantes foi intencional (não probabilístico), focando-se em indivíduos directa e profundamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com DV. De acordo com Flick (2009), a amostragem intencional é particularmente adequada para estudos qualitativos, visto que, permite seleccionar participantes que possuem conhecimento e experiência relevantes e específicos para o tema em investigação.

A pesquisa seguiu rigorosamente os princípios éticos estabelecidos pela Declaração de Helsínquia (2013), sendo garantido o anonimato e a confidencialidade de todos os participantes. Todos os intervenientes foram devidamente informados sobre os objectivos, procedimentos e potenciais implicações da pesquisa, tendo assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme é amplamente recomendado na literatura da especialidade (Creswell, 2014).

Para além disso, foi garantido o direito de desistência a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo para os participantes. A observação das aulas foi realizada apenas após a autorização prévia e formal da direcção da escola e dos professores envolvidos, respeitando-se integralmente o ambiente educativo e

assegurando-se que não houve interferência no normal andamento das actividades pedagógicas.

1.2. Apresentação, análise e discussão de dados

Perfil e Formação dos Professores

Antes de analisar as práticas metodológicas, importa caracterizar o perfil dos professores inquiridos. A Tabela 1 sumariza as principais características destes docentes.

Tabela 1: Identidade dos professores

QUESTÃO	RESPONDENTES	OBSERVAÇÃO
Nível académico		
9- Licenciados	1- Mestre	P3-Mestre
Formação correspondente a disciplina que lecciona		
9-Sim	1- Não	P3-formado em História e lecionando Noções de Empreendedorismo
A formação inicial incorporava conteúdos sobre a Educação Inclusiva, em particular ensino de alunos com DV?		
Não	Há quanto tempo ensina alunos com DV	
2-5 anos	8- mais de 5 anos	De quantas capacitações em matéria ou estratégias para o ensino com DV já se beneficiou
8-nenhuma	2- 2	P1 e P6
Tem domínio do Braille?		
1- Sim	9- Não	P6
Os alunos que orientam têm domínio do Braille?		
Não		

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados da Tabela 1 revelam que, apesar de todos os 10 professores possuírem formação superior, verifica-se que a sua formação inicial não incluiu princípios de educação inclusiva nem abordagens específicas para o ensino de alunos com DV. Um dado particularmente significativo é o facto de a maioria dos professores (8) ter mais de cinco anos de experiência no ensino de alunos com DV em turmas regulares, mas oito deles nunca terem participado em capacitações sobre estratégias de ensino para estes alunos. Esta contradição é acentuada pelo facto de apenas um professor (P6) dominar o sistema Braille, enquanto todos os alunos com DV o dominam, o que impacta necessariamente as metodologias de ensino e o apoio disponibilizado em sala de aula.

Esta realidade vai ao encontro da perspectiva de Mauê (2003, p. 94), que defende que “o futuro professor precisa entrar em contacto real com o meio em que deverá actuar, devendo desde o início da formação assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento directo para a realização delas”. A situação identificada confirma a insipiência dos currículos de formação de professores em Moçambique na perspectiva da educação inclusiva, sendo esta uma posição

também partilhada por Chambal (2012) na sua tese sobre a formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

A qualidade da intervenção do professor depende, em grande medida, da qualidade da formação oferecida e da continuidade desse processo durante o exercício das suas funções. A formação inicial fornece conhecimentos básicos e teóricos, mas a formação contínua é essencial para adaptar esses conhecimentos ao contexto prático do ensino.

1.3. Práticas Metodológicas no Ensino de Alunos com DV

No que diz respeito às práticas metodológicas, os professores foram questionados sobre as estratégias que utilizam para garantir uma participação e aprendizagem equitativa. Durante as entrevistas, constatou-se uma convergência nas respostas, sendo a exposição/oralidade o método predominante. A falta de preparo específico foi um factor determinante nesta escolha, como evidenciam os seguintes depoimentos.

O P6 salientou a dependência de métodos expositivos, afirmando:

As capacitações serviram para que eu consiga escrever e ler o que os alunos escrevem apenas. Uso mais a exposição, conversas individualizadas. Às vezes, peço apoio de um aluno sem deficiência para ditar os apontamentos ou faço um texto de apoio muito resumido. (comunicação pessoal, Agosto de 2023)

De forma semelhante, o P1 mencionou: “Nas aulas, tenho sido mais expositivo e procuro controlar se eles estão a perceber ou não, fazendo perguntas direcionadas.” (comunicação pessoal, Agosto de 2023)

Esta limitação foi partilhada pelo P2, que acrescentou:

Uso a exposição e a oralidade para transmitir os conteúdos. Parece que passam os apontamentos, porque vejo-os a picotar na pauta. Não tenho domínio, não tenho como controlar se têm ou não os apontamentos completos. (comunicação pessoal, Agosto de 2023)

Alguns professores relataram a evolução das suas práticas ao longo do tempo. O P9 descreveu a sua experiência:

Há cinco anos ensino alunos com DV. No início, foi muito difícil, mas com a ajuda de um colega capacitado em Braille na altura... infelizmente, ele já não faz parte do efectivo da escola. Hoje, as dificuldades continuam. Como a disciplina de História é mais teórica, uso mais a exposição e exploro muito o quadro. Procuro colocá-los nas carteiras da frente. (comunicação pessoal, Agosto de 2023)

Finalmente, o P8 referiu: “*Explico a matéria, dito os apontamentos e soleiro as palavras difíceis. Evito circular na turma para garantir que me ouçam. Uso mais a exposição, mas as turmas numerosas dificultam o acompanhamento individualizado.*” (comunicação pessoal, Agosto de 2023)

Uma análise global dos depoimentos revela que, mesmo os professores com algumas capacitações, enfrentam dificuldades em utilizar metodologias participativas, recorrendo principalmente à exposição. Contudo, é notável a preocupação em adoptar práticas facilitadoras, como colocar os alunos em lugares privilegiados e promover a interacção através de perguntas direcionadas.

1.4. Produção e utilização de materiais didácticos

Outro aspecto analisado foi a produção e utilização de materiais didácticos adaptados. Os professores relataram as seguintes dificuldades:

O P3 explicou: “*Não tenho produzido nenhum material didáctico para os meus alunos com DV, por não ter formação específica e nem conhecer as regras para a produção dos mesmos*” (comunicação pessoal, Agosto de 2023).

De forma similar, o P6 acrescentou: “*O máximo que faço é produzir fichas em Braille. Tenho domínio do Braille, mas desconheço as regras para a produção de material didáctico*” (comunicação pessoal, Agosto de 2023).

Estes depoimentos demonstram que nenhum dos 10 professores produz materiais didácticos específicos, limitando-se, quando muito, à elaboração de fichas transcritas em Braille. Se considerarmos os objectivos da educação em Moçambique, definidos no Decreto-Lei n.º 18/2018, “desenvolver a iniciativa criadora, a capacidade de estudo individual e a assimilação crítica dos conhecimentos”, torna-se essencial que as políticas de formação contínua integrem conteúdos que preparem os professores para produzir recursos didácticos adaptados.

1.5. Percepção dos alunos sobre as metodologias utilizadas

Os alunos com DV envolvidos no estudo têm deficiência congénita. Três deles aprenderam o Braille na escola primária, enquanto um aprendeu o abecedário Braille na Associação de Cegos e Amblíopes de Moçambique (ACAMO), Delegação de Manica, e aperfeiçoou seus conhecimentos no Instituto de Deficientes Visuais da Beira (IDVB).

Ao serem questionados sobre a percepção das metodologias utilizadas pelos professores, os alunos relataram as seguintes experiências:

O A2 destacou as dificuldades com o ritmo das aulas:

Eu utilizo a pauta e o punção. Os professores explicam e depois ditam os apontamentos, mas deveriam ditar mais devagar, porque é muito complicado escrever rápido com a pauta. Tenho que juntar pontos para escrever uma palavra. Muitas vezes, não termino de passar os apontamentos. Não sei se eles lêem o que escrevo. Não trazem material didáctico específico que eu consiga tocar. (comunicação pessoal, Agosto de 2023)

O A1 expressou desafios semelhantes: “*Utilizo a pauta, ainda não sei usar a máquina Braille. Os professores ditam os apontamentos muito rápidos, e por falta de material didáctico, tenho que depender dos outros colegas para entender as aulas*” (comunicação pessoal, Agosto de 2023).

O A3 complementou: “*Alguns professores nos ensinam como ensinam os que vêm. Deixam, às vezes, fichas de exercícios ou apontamentos impressos ou no quadro. Eu não consigo passar tudo e fico sem a informação completa*” (comunicação pessoal, Agosto de 2023).

O A4 relatou uma experiência mais detalhada:

Até o final do 2º trimestre, a professora de Filosofia imprimia fichas e provas em Braille, mas não sei por que parou. De lá para cá, os professores só explicam e ditam os apontamentos. Às vezes, negoceio com o professor as metodologias. Eu posso escrever depois e ler as respostas, o professor pode pedir ajuda para ler ou ainda resolvo a prova com um colega, e a nota é válida para os dois. Os meus professores não conhecem o Braille, mas fazem o esforço para me ensinar. Não trazem material didáctico concreto. Na disciplina de Geografia, em particular, fica um pouco complicado conhecer os limites sem material didáctico que eu consiga tocar. Foi através dos meus amigos que fiquei sabendo mais sobre o formato do mapa mundial. Quando já dizem oriente ou ocidente, já sei como me orientar. (comunicação pessoal, Agosto de 2023)

A aprendizagem dos alunos com DV, conforme as respostas dos entrevistados, é marcada por limitações de carácter altitudinal por parte de alguns professores. Eles utilizam a pauta para escrever, mas o processo de formação de palavras na pauta é mais lento do que escrever com uma esferográfica e em um caderno normal. Os professores, ao ditarem os apontamentos, nem sempre respeitam essa particularidade, o que resulta em apontamentos incompletos e dificuldades na preparação das lições em casa. Como consequência, os alunos recorrem aos colegas para completar as informações.

A falta de material didáctico específico também foi destacada como uma fraqueza. Os alunos reconhecem os esforços dos professores, mas sentem que a ausência de recursos adaptados limita sua participação e compreensão dos conteúdos.

Um dos alunos (A4) mencionou que, apesar de os professores não dominarem o Braille, já houve um período em que a situação era melhor, com a reprodução de fichas em Braille. No entanto, a falta de material didáctico concreto continua a ser um desafio, especialmente em disciplinas como Geografia, onde a compreensão de conceitos espaciais depende de recursos tácteis.

Portanto, os depoimentos revelam que os alunos estão conscientes da importância da cooperação eficaz na aprendizagem, mas sentem que os professores não utilizam todas as estratégias metodológicas necessárias para garantir sua participação activa. Essa situação suscita uma reflexão sobre a abordagem inclusiva adoptada na instituição, sobretudo, se considerar o objectivo de formar alunos capazes de participar plenamente nas diferentes esferas da actividade humana, conforme previsto nos princípios pedagógicos da Lei do Sistema Nacional de Educação de Moçambique.

É evidente o despreparo dos professores para ensinar alunos com DV, mas também é notável o interesse e a vontade de fazer diferente. No entanto, a falta de formação técnica e de recursos adequados limita suas acções. A exposição oral continua a ser o método predominante, mas os professores fazem improvisos para garantir que os alunos aprendam algo.

2. Formação de Professores vs. Prática no Ensino de Alunos com DV

Resultados da Observação

Tabela 2: Resultados da Observação das Aulas

O QUE OBSERVAR	COMO ACONTECE	OBSERVAÇÃO
Como é que o aluno chega a escola	Os 4 alunos, vem com os seus encarregados de educação e na saída, os colegas/amigos os acompanham	Nenhum deles utiliza bengala branca
Tem facilidade em aceder a sala e outros cantos da escola	3-Sim 1-Não	A1 estuda no 2º andar e depende dos outros para subir e descer
A organização da sala ajuda a movimentação do aluno?	Sim	As turmas são numerosas (85 a 90 alunos)
Durante as aulas, o professor garante a participação do aluno	Sim	Predominância da exposição, mas no momento de consolidação, os professores criam

		espaço para que o aluno participe
5. Tem havido comunicação entre o aluno e os seus colegas durante as aulas?	Sim	Os colegas ajudam em caso de atraso nos apontamentos e na resolução de exercícios
7. O professor escreve e utiliza a Grafia Braille para facilitar a aprendizagem do aluno?	Não	P8- fazia até o final do 2 trimestre de 2023
8. Os alunos utilizam Máquina Braille, Pautas ou outros instrumentos de escrita e leitura do Braille?	3- Usam Pautas e Puncões 1- Maquina Braille	
9. O professor utiliza material didáctico em relevo, palpáveis e permite que o aluno também os manuseie?	Não	
10. Quais são os aspectos positivos verificados durante a observação	Esforços dos professores para fazerem perceber a matéria aos alunos	Há respeito pelas diferenças, empatia pelos professores e outros colegas,
11. Os aspectos a melhorar	Produção de material didáctico, cooperação entre pares e combinação de metodologias participativas	A exposição domínio maior parte das aulas assistidas

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados da observação indicam que, apesar da falta de formação específica em educação inclusiva, os 10 professores fazem esforços significativos para garantir que os alunos com DV aprendam. Eles utilizam técnicas adquiridas durante a formação inicial e experiências práticas, demonstrando uma adaptação contínua às necessidades dos alunos.

A abordagem inclusiva, como destacado por Freitas (2006), “humaniza os professores no seu desenvolvimento pessoal e profissional”. A inclusão beneficia não apenas os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), mas também, toda a comunidade escolar, promovendo o respeito pelas diferenças e a colaboração em prol de um objectivo comum.

A formação contínua é vista como uma solução viável para alinhar o ensino com o projecto pedagógico da escola, baseando-se numa relação dialéctica entre teoria e prática. Como afirmam Leite e Martins (2012, p. 15), “a prática deve constantemente se modificar, reformulando-se à luz dos subsídios teóricos que a norteiam”. É importante que o corpo docente tenha uma formação contínua na área da Educação Especial, que lhes permita obter conhecimentos para trabalharem em equipa e poderem planificar, intervir e colaborar com o professor de educação especial, pais e restantes intervenientes (Morgado apud Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013, p. 63). No entanto, as capacitações em exercício devem estar directamente

relacionadas com a prática do professor em sala de aula, resultando num projecto pedagógico que enfrente as adversidades com compromisso e seriedade.

2.1. Relação professor-aluno e intervenção dos pais no processo educativo

A qualidade da relação entre professores e alunos com DV é fundamental para o sucesso do processo educativo. Durante as entrevistas, os 10 professores descreveram a relação como muito saudável, destacando a simplicidade e a colaboração dos alunos. Alguns depoimentos ilustram essa dinâmica:

O P8 resumiu: *"Muito boa, faço o possível para que seja boa"* (comunicação pessoal, Agosto de 2023).

O Professor 7 (P7) detalhou sua abordagem:

Tem sido um dos alunos mais activos durante as aulas. Tento cobrar um pouco mais dele para que sinta que estou atento e preocupado com a sua aprendizagem. A nossa relação é muito boa. (comunicação pessoal, Agosto de 2023)

O Professor 2 (P2) complementou: *"Boa, e sinto que entendem o que falo. Estamos num bom nível de interacção"* (comunicação pessoal, Agosto de 2023).

Os alunos também partilharam essa percepção. O A2 afirmou: *"Com os professores e colegas, a relação é muito boa"* (comunicação pessoal, Agosto de 2023). Já o A4 acrescentou: *"A relação é muito boa, por não haver discriminação. Professores e colegas estão sempre dispostos a ajudar, mas às vezes gostaria que me deixassem experimentar mais coisas sozinho"* (comunicação pessoal, Agosto de 2023).

A observação das aulas confirmou a existência de um ambiente de respeito e empatia entre professores e alunos. Como destaca Bertrand (2001, p.45), "a influência do meio ambiente na aprendizagem contribui para a construção de uma situação pedagógica duradoura".

A teoria sociocognitivista enfatiza a influência mútua entre o indivíduo e o meio, destacando a importância de reacções positivas por parte do professor para promover a auto-estima e a auto-confiança dos alunos.

2.2. Intervenção da Família no Ensino de Alunos com DV

A família desempenha um papel crucial no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, especialmente no caso de alunos com DV. A intervenção dos pais e encarregados de educação é vista como um suporte essencial para a promoção da independência e do sucesso académico.

Durante as entrevistas, os encarregados de educação relataram:

O E1, que também é professor, partilhou: *"Sou professor e tenho duas filhas com a mesma deficiência. Acompanho a aprendizagem da mais nova, mas percebo lacunas nos apontamentos e falta de empatia por parte de alguns professores"* (comunicação pessoal, Agosto de 2023).

O E4 destacou: *"Ele é muito curioso e inteligente, mas a falta de material em Braille tem sido um desafio. A escola precisa designar outro professor para ajudar na reprodução de materiais"* (comunicação pessoal, Agosto de 2023).

O E2 complementou: *"Minha filha reclama que os professores ditam muito rápido os apontamentos. Ela escreve e lê Braille, mas precisa de mais apoio"* (comunicação pessoal, Agosto de 2023).

O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos é um factor comprovado de melhoria no desempenho académico, aumentando a motivação e a frequência de estudo (Cia & Barham, 2009).

A educação inclusiva é um processo bilateral que exige a participação activa dos pais e encarregados de educação na planificação e tomada de decisões. Como destacado pela UNESCO (1994, p.15), “promover a participação dos pais é uma variável crucial para o sucesso na inclusão educacional”.

Portanto, a formação contínua dos professores, a qualidade da relação professor-aluno e o envolvimento da família são pilares fundamentais para a inclusão efectiva de alunos com DV. Apesar dos desafios, os esforços dos professores e a colaboração dos pais demonstram um compromisso genuíno com a educação inclusiva.

No entanto, é necessário investir em capacitações específicas, produção de materiais didácticos adequados e uma maior cooperação entre todos os actores envolvidos no processo educativo. A inclusão não é apenas uma questão de recursos, mas também de atitudes e práticas que valorizem a diversidade e promovam a igualdade de oportunidades.

2.3. Constrangimentos no Ensino de Alunos com Deficiência Visual

A educação inclusiva em Moçambique, ainda em fase evolutiva, enfrenta inúmeros desafios. A inclusão pressupõe dois princípios fundamentais: a remoção de barreiras que impedem a aprendizagem e a promoção de respostas educativas adequadas às necessidades específicas dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) (Correia, 2008). Nesta secção, serão apresentados os constrangimentos identificados a partir das vozes dos professores e dos alunos.

A Voz dos Professores: Dos 10 professores entrevistados, os principais constrangimentos apontados foram:

O P3 enumerou: “Os desafios são vários, mas destaco dois essenciais: 1) capacitação em grafia Braille e metodologias específicas para ensinar alunos com DV; 2) disponibilidade de material adequado para professores e alunos” (comunicação pessoal, Agosto de 2023).

O P5 reforçou: “Capacitação específica é crucial, porque sem ela trabalhamos às cegas. A provisão de material didáctico específico seria uma mais-valia” (comunicação pessoal, Agosto de 2023).

O P9 afirmou: “A capacitação específica é imprescindível. Queremos ajudar de forma adequada, mas a falta de estratégias específicas limita-nos. Ensinar alunos com limitações exige muito do professor” (comunicação pessoal, Agosto de 2023).

O P2 acrescentou: “O preconceito por parte de alguns professores e alunos é um desafio. Além disso, a falta de capacitações e de material didáctico específico dificulta a inclusão” (comunicação pessoal, Agosto de 2023).

Os P8 e P7 concluíram: “No processo de ensino, o professor deve ser capaz. Com as limitações metodológicas para ensinar alunos com DV, a nossa capacidade é posta em questão. É preciso promover mais capacitações” (comunicação pessoal, Agosto de 2023).

Esses depoimentos reflectem a contradição entre as propostas políticas e a capacidade real de intervenção estratégica e pedagógica no sistema educacional moçambicano, como destacado por Chambal (2011).

A Voz dos Alunos: Os alunos com DV também identificaram constrangimentos que afectam sua aprendizagem:

Os A1, A2 e A3 relataram: “A insuficiência de máquinas Braille é um grande desafio. A pauta é mais prática nas classes iniciais, mas no ensino secundário os apontamentos são extensos” (comunicação pessoal, Agosto de 2023).

O A4 detalhou:

Apontamentos longos dificultam a compreensão. Os professores deveriam produzir fichas resumidas. Além disso, há demora na devolução das provas e, por vezes, preconceito por parte de alguns professores. (comunicação pessoal, Agosto de 2023)

Os constrangimentos apontados por professores e alunos convergem em dois aspectos principais: (1) Falta de capacitação específica: A maioria dos professores não recebeu formação adequada em metodologias de ensino para alunos com DV, incluindo o domínio do Braille e a produção de materiais didácticos adequados. (2) Falta de recursos e materiais didácticos: A ausência de máquinas Braille, materiais em relevo e outros recursos específicos, limita a participação e a aprendizagem dos alunos com DV.

Além disso, o preconceito por parte de alguns professores e colegas foi mencionado como um desafio adicional, afectando a auto-estima e a motivação dos alunos. O preconceito mencionado por alguns professores e alunos pode ser um mecanismo de defesa para ocultar a incapacidade de lidar com as necessidades específicas dos alunos com DV. Como afirma Baumel (1990, p.99), "o docente nem sempre dispõe de conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas para lidar com o deficiente visual, ou seja, não recebe em seus currículos de formação o preparo necessário".

Para superar esses desafios, é essencial promover a reflexão individual e colectiva entre os professores, compartilhando conhecimentos e experiências adquiridas através da formação institucional e da prática educativa.

Entretanto, ensinar alunos com DV apresenta mais constrangimentos do que facilidades. No entanto, como destacado por Falsarella (2004, p.45), "o docente não é apenas responsável pela transmissão do conhecimento, mas também, ele deve ser um formador e levar seus alunos a se entenderem como pessoas importantes em suas vidas e na colectividade.

Considerações Finais

A presente investigação permitiu compreender as potencialidades e constrangimentos no ensino de alunos com DV na Escola Secundária Samora Machel. Conclui-se que, apesar dos esforços e do empenho demonstrado pelos professores, existem lacunas significativas que limitam a eficácia do processo de inclusão.

No que concerne às práticas metodológicas, verifica-se o predomínio do método expositivo, reflectindo a falta de capacitação em metodologias participativas e no domínio do Braille. A produção de materiais didácticos adaptados é insignificante, devido à falta de formação específica dos professores.

A relação professor-aluno caracteriza-se pela positiva, constituindo-se como uma potencialidade significativa. O envolvimento familiar mostra-se crucial, embora limitado pela falta de recursos e conhecimento sobre as necessidades específicas.

Face aos resultados obtidos, recomendam-se as seguintes acções:

Para a Escola:

- a) Elaborar um perfil do professor ideal para leccionar alunos com DV;
- b) Promover capacitações específicas em metodologias inclusivas e Braille;
- c) Estabelecer parcerias com organizações como a ACAMO;
- d) Flexibilizar o currículo e adaptar estratégias de ensino.

Para os Professores:

- a) Identificar necessidades específicas e ajustar metodologias;

- b) Produzir materiais didácticos adaptados;
- c) Promover tutoria entre pares e trabalho colaborativo;
- d) Manter comunicação regular com famílias.

Para os Pais e Encarregados de Educação:

- a) Aceitar e apoiar os seus filhos/educandos com DV;
- b) Garantir condições mínimas para a frequência escolar;
- c) Acompanhar regularmente o desempenho académico.

Para o Governo:

- a) Incluir nos currículos de formação conteúdos sobre NEE;
- b) Criar e equipar centros de recursos nas escolas;
- c) Promover capacitações regulares para professores;
- d) Definir um perfil de professor qualificado para o ensino de alunos com DV.

Portanto, a inclusão de alunos com DV exige uma abordagem sistémica e colaborativa, envolvendo todos os actores educativos. Como destacado por Vygotsky (1977), a deficiência visual deve ser encarada como uma diferença que exige metodologias específicas, e não como um défice. A verdadeira inclusão depende não apenas de recursos, mas sobretudo de atitudes e práticas que valorizem a diversidade e promovam a equidade educativa.

Referências

ALVES, D. de O., & GOTTI, M. de O. Atendimento educacional especializado: Concepção, princípios e aspectos organizacionais. In: Autores(Org.). **Ensaios pedagógicos**. Brasília, DF: Seesp/MEC, 2006.

Assembleia da República. **Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro**, Lei do Sistema Nacional de Educação. Maputo: Imprensa Nacional.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BAUMEL, R. C. Formação do professor de deficientes visuais: Actuais perspectivas e restrições. In **Anais do I Congresso Brasileiro de Prevenção da Cegueira**. Salvador, BA, 2009.

BERTRAND, Y. **Teorias contemporâneas da educação** (1^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRUNO, M. M. G., & MOTA, M. G. B. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**: Deficiência visual. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade, teoria e prática**: Estimulação, educação e reeducação psicomotora com actividades aquáticas. São Paulo, SP: Lovise, 1998.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Wak, 2009

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: Com os pingos nos "is". Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

CHAMBAL, L. A. As políticas de inclusão escolar em Moçambique e a escolarização dos alunos com deficiências. In **Anais do X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba, PR, 2011.

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

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora, 2008.

DOMINGUES, C. A., et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: Os alunos com deficiência visual: Baixa visão e cegueira. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

EEIDCD. **Resolução n.º 40/2020, de 10 de Julho de 2020**. Boletim da República, I Série, Número 131. Maputo, Moçambique, 2020.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: Os efeitos da formação continuada na actuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: Construindo a base de todo o processo. In RODRIGUES, D.(Org.). **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo, SP: Summus, 2006, p.161-182.

GARCÍA, R. M. C. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

LEITE, L. P., & MARTINS, S. E. S. de O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: Respostas às diferenças na escola. Marília, SP: Cultura Académica Editora, 2012.

MEC. **Plano estratégico de educação 1999-2003**: Combater a exclusão, renovar a escola. Maputo, Moçambique: Ministério da Educação, 1998.

MINEDH. **Estudo holístico da situação de professores em Moçambique**. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2017.

NHAPUALA, G., & ALMEIDA, L. S. Formação de professores e inclusão em Moçambique. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Vol? n?, 520-523, 2016.

PERRENOUD, P. **La pédagogie à l'école des différences**. Paris: ESF éditeur, 1996.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. & ARANTES, V. A. (Orgs.), **Inclusão escolar**: Pontos e contrapontos. São Paulo, SP: Summus, 2006, p.31-73.

ROLDÃO, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.), **Perspectivas sobre a inclusão**: Da educação à sociedade. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003, p.11-39.

SASSAKI, R. K. (2012). **As escolas inclusivas na opinião mundial**. Disponível em: http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp

STAINBACK, W. (1999). **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre, RS: Artmed.

TARDIF, M. (2014). **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca e linha de acção sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO.

VYGOTSKY, L. S. (1997). **Obras escogidas**: Fundamentos de defectología (Tomo V). Madrid: Visor.

VYGOTSKY, L. S. (2000). **Obras escogidas**. Madrid: Visor.

Para citar este artigo: ASSANE, Ussene Assane, SABAO, Ana Bela Bungo Armando. Potencialidades e constrangimentos no ensino de alunos com deficiência visual: estudo de caso na Escola Secundária Samora Moisés Machel, Chimoio (2023). **AXÉUNILAB:** Revista Internacional de Estudos de Linguagens na Lusofonia. São Francisco do Conde (BA), vol.01, nº02, p.179-198, jul./dez. 2025. (Editores: Eduardo David Ndombele & Alexandre António Timbane)

Assane Ussene Assane, Mestre em Pedagogia e Didáctica pelo ISET – One World ADPP, Maputo. Mestrando em Educação e Ensino de Filosofia pela Universidade Licungo – Beira. Graduado em Administração e Gestão da Educação, com habilitações em Ensino Básico. Funcionário da Escola Secundária de Manhene, Província de Manica, Moçambique. **Contacto:** hassanhussenaly@gmail.com

Ana Bela Bungo Armando Sabão, Mestre em Pedagogia e Didáctica pelo ISET – One World ADPP, Maputo. Graduada em Psicologia Escolar pela Universidade Pedagógica de Nampula. Técnica da Direcção Provincial da Educação de Manica, na área de Educação Especial e Inclusiva. **Contacto:** anabela.bungo@gmail.com