



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Educação Inclusiva: Construção de um Modelo para Identificação e Atendimento de  
Alunos com Necessidades Educativas Especiais de Natureza *Intelectual-  
Desenvolvimental* em Escolas Regulares do Ensino Primário em Moçambique**

Tese de Doutoramento

Cristina Daniel Matere Tomo

Maputo, Junho de 2022



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Educação Inclusiva: Construção de um Modelo para Identificação e Atendimento de  
Alunos com Necessidades Educativas Especiais de Natureza *Intelectual-  
Desenvolvimental* em Escolas Regulares do Ensino Primário em Moçambique**

Tese de Doutoramento

Estudante: **Cristina Daniel Matere Tomo**

Supervisor: **Prof. Doutor Arlindo Alberto Siteo**

Maputo, Junho de 2022



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Educação Inclusiva: Construção de um Modelo para Identificação e Atendimento de Alunos com Necessidades Educativas Especiais de Natureza *Intelectual-Desenvolvimental* em Escolas Regulares do Ensino Primário em Moçambique**

Tese apresentada em cumprimento dos requisitos parciais exigidos para a obtenção do grau de Doutor em Educação

**Candidata:** Cristina Daniel Matere Tomo

**Júri Examinador**

*António Cipriano*  
**Presidente:** -----

Prof. Doutor António Cipriano Parafino Gonçalves (UEM)

*Ricardo António G. Teixeira*  
**Examinador Externo:** -----

Prof. Doutor Ricardo António G. Teixeira (UFMG)

*Jaime Alípio*  
**Examinador Interno:** -----

Prof. Doutor Jaime Alípio (UP)

*Augusto Joaquim Guambe*  
**Examinador Interno:** -----

Prof. Doutor Augusto Joaquim Guambe (UEM)

*Arlindo Alberto Siteo*  
**Supervisor:** -----

Prof. Doutor Arlindo Alberto Siteo (UEM)

Maputo, Junho de 2022

## **DECLARAÇÃO**

Declaro que esta tese nunca foi apresentada para obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta tese é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

---

**Cristina Daniel Matere Tomo**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo Jorge Tomo pelo amor, apoio emocional, material e académico. Aos meus filhos Orlando, Maria Inês, Jorge Júnior, a razão da minha vida, agradeço-vos pela alegria que me têm dado. Ao meu genro Delfim de Deus e à minha nora Nelda Machava, por terem sabido corresponder com carinho e apreço o meu percurso, eu agradeço-vos. Aos meus netos: Hessitany, Yandissa, Ketsia, Thandiwe, Txinguiva, Tatenda, Nelda e Amani, por vos ter privado do amor e carinho de avó a que estavam habituados, vão o meu profundo amor e gratidão. Às minhas irmãs Laurinda Daniel e Maria da Felicidade Daniel que não se cansaram de se preocupar com o meu estado de saúde e com os meus estudos, “*Tatenda*” (obrigada).

Esta tese não teria sido possível sem a competência, dedicação, delicadeza e paciência do meu supervisor, Prof. Doutor Arlindo Siteo que, zelosamente, colocou a sua inteligência e o seu tempo à minha disposição, noite e dia, para que nada me faltasse durante os quatro anos deste percurso intensivo. Por essa razão, faltam-me palavras para lhe agradecer.

Agradeço ao Prof. Doutor Arlindo Siteo e ao Prof. Doutor Jorge Fringe por terem acreditado em mim ao endossar referências para a minha candidatura ao Programa de Doutoramento.

Agradeço à Direcção da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, na pessoa do Prof. Doutor António Cipriano Gonçalves, por ter organizado este programa de estudos que contribuiu para a materialização do meu sonho. Os agradecimentos estendem-se aos professores deste Programa de Doutoramento, Prof. Doutor Domingos Buque, Prof. Doutor Inocente Mutimucuiu, Prof<sup>a</sup> Doutora Eugenia Cossa, Prof. Doutor Elias Manjate, Professora Doutora Rosária Sperotto, Prof. Doutor Manuel Guro, Prof. Doutor José Blaunde, Prof. Doutor Azevedo Nhantumbo, que sabiamente conduziram os módulos e outras actividades formativas.

Agradeço ao Prof. Doutor Augusto Guambe, pela dedicação e dinamismo que imprimiu na direcção do curso e pela constante disponibilização de informação para as minhas insistentes e constantes inquietações.

Ao Prof. Manuel Guro agradeço a valiosa bibliografia, encorajamento e comentários das primeiras ideias do projecto da tese.

Agradeço ao Professor Doutor Brazão Mazula, por ter disponibilizado a sua biblioteca recheada de obras valiosas para esta área de estudo.

À Prof<sup>a</sup>. Doutora Eugénia Cossa pelo seu exemplo de firmeza como mulher académica e pelo apoio material que me proporcionou, mesmo sem disso se ter apercebido, vai o meu muito obrigado.

Agradeço a Professora Doutora Rosária Sperotto pela sua rápida resposta em apoiar-me na busca de revistas científicas para a publicação do meu artigo.

Agradeço à Doutora Delfina Benjamin Massangaie pela valiosa troca de informação académica e pela oportunidade de ser co-autora de um artigo científico.

À Prof<sup>a</sup> Doutora Alzira Manuel e à Prof<sup>a</sup> Doutora Marta Mendonça, pela simpatia e constante encorajamento, o meu muito obrigado.

Ao dr. Ângelo Nhancale, meu colega de turma e de grupo de trabalho, pela incansável leitura dos meus rascunhos, vão os meus agradecimentos especiais. A gratidão estende-se a todos os estudantes do 1º grupo de doutorandos, particularmente ao dr. Samuel Matlombe, chefe da turma, aos colegas do meu grupo de trabalho nomeadamente: Marta, Daniela, Anabela e Isália, pelo que foram durante este percurso.

Ao dr. Carlos Manhiça pela pronta resposta aos constantes pedidos de informação, confirmação de factos e dados, o meu muito obrigado. À dra. Alexandra Simbine, pela sábia chamada de atenção, depois de ter lido o meu pre-projecto de pesquisa, para o sinuoso caminho de doutoramento, quando me disse “você tem que gostar disto porque vai viver com isto durante quatro anos”. Ao dr. Alcídio Celestino a quem sacrifiquei, no meu 1º ano de estudos, por pressioná-lo com o trabalho, o meu profundo reconhecimento. Ao dr. Francisco Cumaio, por termos partilhado a docência nesta área de pesquisa, só tenho a dizer-lhe “*Kanimambo*” (obrigada). Agradeço aos meus colegas de trabalho, dr<sup>a</sup> Quitéria Mabasso, dr<sup>a</sup> Telma Quiraque, dr. Alfredo Maposse, dr. Isaias Benzana, pelas palavras amigas durante todo o período da minha formação. Agradeço ao pessoal do Registo Académico pelos constantes lembretes sobre os procedimentos administrativos.

À dr<sup>a</sup> Maria Luísa, dr. Rui Rodrigues, dr. Pires Jacinto, dr<sup>a</sup> Beatriz Guinda, dr<sup>a</sup> Farida Gulamo, dr<sup>a</sup> Suzete Simbine, dr José Carlos Cartela, dr<sup>a</sup> Olga Maria António, pela disponibilidade individual, das instituições e das organizações onde prestam serviços, o meu muito obrigado. Minha gratidão vai aos gestores da escola, professores, pais e encarregados de educação dos alunos participantes do estudo.

## ÍNDICE

DECLARAÇÃO.....	iv
AGRADECIMENTOS .....	v
RESUMO .....	xi
ABSTRACT .....	xii
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS .....	xiii
LISTA DE FIGURAS .....	xv
LISTA DE TABELAS .....	xvi
LISTA DE QUADROS .....	xvii
LISTA DE IMAGENS .....	xviii
APRESENTAÇÃO.....	xix
<b>CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1. Motivação .....	1
1.2. O Problema de Pesquisa.....	3
1.3.Objectivos da Pesquisa.....	5
1.3.1. Objectivo Geral .....	5
1.3.2.Objectivos Específicos .....	6
1.4. Perguntas de Pesquisa .....	6
1.5. Contribuição e Validação da Pesquisa .....	6
<b>CAPÍTULO 2: CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>9</b>
2.1. Moçambique: Localização e perfil sócio-económico.....	9
2.2. Sistema Nacional de Educação .....	11
2.2.1. Estrutura e gestão do SNE.....	11
2.2.2. Acesso e Qualidade da Educação.....	12
2.2.3. Desafios do Sistema Nacional de Educação no Atendimento às NEE .....	15
2.2.4. Historial da Educação Inclusiva em Moçambique.....	16
2.2.5. Respostas e Desafios de Moçambique aos Compromissos de Educação para Todos.....	22
<b>CAPÍTULO 3: REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>27</b>
3.1. Fundamentação Epistemológica .....	27
3.2. Paradigmas no Atendimento de Indivíduos com Necessidades Especiais .....	30
3.2.1. Paradigma da Exclusão .....	30

3.2.2. Paradigma da Segregação.....	31
3.2.3. Paradigma de Integração .....	33
3.2.4. Paradigma da Inclusão .....	35
3.3. Discussão de Termos e Conceitos-chave.....	36
3.3.1. Inclusão .....	36
3.3.2. Educação Inclusiva.....	37
3.3.3. Escola Regular.....	39
3.3.4. Necessidades Especiais e Necessidades Educativas Especiais .....	40
3.3.5. Necessidade Educativa Especial de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental.....	41
3.3.6. Identificação de alunos com NEE .....	45
3.4. Modelo Resposta-à-Intervenção .....	45
3.4.1. Origens do Modelo de Resposta-à-Intervenção .....	45
3.4.2. Propriedades do Modelo Resposta-à-Intervenção.....	48
3.4.3. Descrição do Modelo Resposta- à-Intervenção.....	49
3.4.4. Críticas e Comentários ao modelo RTI.....	53
3.4.4.1. Críticas ao Modelo RTI.....	54
3.4.4.2. Comentários ao Modelo RTI como Modelo de Identificação e Atendimento de NEE em Contexto da Educação Inclusiva .....	55
<b>CAPÍTULO 4: METODOLOGIA .....</b>	<b>65</b>
4.1. Caracterização da Pesquisa.....	65
4.2. A Pesquisa-Acção .....	66
4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	68
4.3.1. Consultoria Colaborativa .....	68
4.3.2. Análise Documental .....	70
4.3.3. Observação Participante .....	70
4.3.4. Entrevista Semi-estruturada .....	71
4.3.5. Grupo Focal.....	72
4.3.6. Análise de Tarefa .....	73
4.4. Questões Éticas .....	74
4.5. Local da Pesquisa.....	76
4.6. Participantes.....	77
4.6.1. Descrição do perfil dos participantes .....	78

4.7. Descrição da evolução da pesquisa .....	79
4.7.1. Fases e Etapas da Pesquisa.....	80
4.7.2. Descrição das Fases e Etapas .....	82
4.8. Limitação do estudo.....	87
<b>CAPÍTULO 5: RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>89</b>
5.1. Resultados do Objectivo 1: Construir um modelo inspirado no Modelo RTI para identificar, avaliar e intervir junto a alunos com NEE-DID. ....	89
5.1.1. Funcionamento e complexidade da escola .....	89
5.1.2. Construção do Modelo .....	92
5.1.2.1. Componente 1: Níveis de Intervenção.....	93
5.1.2.2. Componente 2: Selecção dos alunos .....	94
5.1.2.3. Componente 3: Natureza da intervenção.....	94
5.1.2.4. Componente 4: Classificação das respostas dos alunos .....	95
5.1.2.5. Comparação do modelo original com o modelo construído.....	95
5.1.2.6. Descrição do funcionamento do modelo construído .....	96
5.2. Resultados do Objectivo 2: Identificar os requisitos e procedimentos para testar o modelo construído. Pergunta de pesquisa: <i>Quais os requisitos e procedimentos para testar o modelo construído?</i> .....	97
5.2.1. Requisitos para a testagem do modelo .....	97
5.2.2. Procedimentos de testagem do modelo .....	98
5.3. Resultados do Objectivo 3: Examinar a eficácia do modelo construído. A pergunta de pesquisa colocada foi: <i>Em que medida o modelo construído se mostra adequado para o propósito para que foi construído?</i> .....	107
5.3.1. Monitorização da intervenção .....	107
5.3.2. Eficácia do modelo na identificação de alunos com NEE-DID.....	109
5.4. Resultados do Objectivo 4: Aferir a viabilidade de implementação generalizada do modelo construído. ....	110
<b>CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>115</b>
6.1. Procedimentos da construção do modelo.....	115
6.2. Estrutura e significado do modelo construído.....	117
6.3. Testagem do modelo construído .....	123
6.3.1. Testagem do modelo no Nível de Intervenção de Triagem .....	123
6.3.2. Testagem do modelo no Nível de Intervenção Grupal.....	126

6.3.3. Comentários ao modelo construído.....	129
6.4. Requisitos e constrangimentos para ageneralização do modelo em escolas regulares de Moçambique. ....	130
<b>CAPÍTULO 7: CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....</b>	<b>133</b>
7.1. Conclusões .....	133
7.2. Sugestões para futuras pesquisas .....	135
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>177</b>

## RESUMO

A Lei do Sistema Nacional de Educação de Moçambique reafirma o dever do Estado na organização e promoção do ensino para todos, e tem a Inclusão, Equidade e Igualdade como princípios educativos em todos os subsistemas de ensino. A materialização do princípio da inclusão coloca o sistema sob pressão de encontrar instrumentos adequados para a identificação e atendimento de alunos com necessidades educativas especiais de diversa natureza, na escola regular. O objectivo geral deste estudo foi desenvolver um modelo de identificação e atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais de natureza Intelectual-Desenvolvimental, no ensino primário, em escolas regulares, a partir do modelo-padrão *Response-to-Intervention* [Resposta-à-Intervenção]. O estudo usou a pesquisa-acção como metodologia e a consultoria colaborativa como técnica principal. Foi realizado em três fases: 1ª, Construção participada do modelo; 2ª, Testagem do modelo construído; 3ª, Intervenção piloto do modelo com os alunos e partilha dos resultados com os professores. Participaram: Gestores da Escola; 11 professores que leccionavam a 2ª classe; 556 alunos da 2ª classe. O modelo construído é constituído por três níveis de intervenção: *Intervenção Estrutural*; *Intervenção de Triagem* e *Intervenção Grupal*. A testagem do modelo resultou na identificação de níveis de respostas dos alunos, agrupados em *Abaixo do Pré-primário*; *Pré-primário*; *1ª classe*; e *2ª classe*. A intervenção propiciou o apuramento de 29 alunos, cujas respostas evidenciavam que eles tinham indícios de Necessidades Educativas Especiais de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. As reflexões dos professores mostraram a premência do modelo e a sua aceitação.

**Palavras-chave:** Inclusão; Educação Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais; Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental; Resposta-à-Intervenção; Escola Regular.

## **ABSTRACT**

The Mozambique Act on the National System of Education reaffirms the duty of the State in organizing and promoting education for all, and considers inclusion, equity and equality as educational principles in all subsystems. The implementation of these principles, in the perspective of Inclusive Education, places the country under pressure to find adequate responses designed to identify and meet the variety of needs of the pupils with Special Educational Needs in regular schools. This research was aimed to contribute to that end by devising a model, adapted from the Response-to-Intervention model, for the identification, assessment and intervention of pupils with Intellectual and Developmental Difficulties. The study was run under the Action-Research methodology, technically built through a collaborative consultancy approach. It was developed in three phases: The 1<sup>st</sup> one consisted of devising a new model, adapted from the original one, a process that involved the participating teachers; the 2<sup>nd</sup> phase concerned testing the designed model; and the last phase was the actual intervention on the targeted pupils as well as the sharing of the study's results with teachers and parents. Participants were 2 school managers; eleven primary school teachers and 556 2<sup>nd</sup> grade pupils. Data yielded a model consisting of three levels of intervention: Structural Intervention, Universal Screening, and Group Intervention. The screening identified pupils "at risk", once their responses were categorized as being below pre-school, pre-primary school, 1<sup>st</sup> grade and 2<sup>nd</sup> grade. The intervention produced evidence from 29 pupils whose responses revealed Intellectual and Developmental Difficulties. Teachers hailed the model as attainable, practical and viable for the Mozambican context.

**Keywords:** Inclusion; Inclusive Education; Special Educational Needs; Intellectual and Developmental Difficulties; Response-to-Intervention; Ordinary School.

## **LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS**

<b>AAIDD</b>	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [Associação Americana da Deficiência Intelectual e Desenvolvimental]
<b>ACS</b>	Avaliação de Controlo Sistemático
<b>CIF-CJ</b>	Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens
<b>CREI</b>	Centro de Recursos de Educação Inclusiva
<b>CRM</b>	Constituição da República de Moçambique
<b>DA</b>	Dificuldade de Aprendizagem
<b>DEE</b>	Departamento de Educação Especial
<b>EI</b>	Educação Inclusiva
<b>EP</b>	Ensino Primário
<b>EP1</b>	Ensino Primário do Primeiro Grau
<b>EP2</b>	Ensino Primário do Segundo Grau
<b>ESG</b>	Ensino Secundário
<b>ESG1</b>	Ensino Secundário do 1º Ciclo
<b>ESG2</b>	Ensino Secundário do 2º Ciclo
<b>INDE</b>	Instituto de Desenvolvimento da Educação
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estatística
<b>MIMAS</b>	Ministério da Mulher e Acção Social
<b>MINED</b>	Ministério da Educação
<b>MINEDH</b>	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
<b>MMCAS</b>	Ministério da Mulher Criança e Acção Social
<b>NE</b>	Necessidades Especiais

<b>NE-DID</b>	Necessidades Especiais de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>NEE-DID</b>	Necessidades Educativas Especiais de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>ONUSIDA</b>	Organização das Nações Unidas para o Sida
<b>QI</b>	Quociente de Inteligência
<b>RTI</b>	Response-to-Intervention [Resposta-à-Intervenção]
<b>SADC</b>	Southern African Development Community [Comunidade de Desenvolvimento da África Austral]
<b>SADC-SAIES</b>	Southern African Development Community Strategy for Inclusive Education [Estratégia de Educação Inclusiva para Alunos com Deficiência da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral]
<b>SNE</b>	Sistema Nacional de Educação
<b>TPC</b>	Trabalho Para Casa
<b>UA</b>	União Africana
<b>UNDP</b>	United Nations for Development and Population
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Modelo RTI Original .....	50
Figura 2: Processo de Intervenção no Modelo RTI Original.....	51
Figura 3: Modelo Construído.....	94

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Alunos com NEE de natureza “deficiência” 2015 à 2018.....	15
Tabela 2: Anos de Experiência de Ensino .....	78
Tabela 3: Identificação pela Triagem na disciplina de Português .....	98
Tabela 4: Identificação pela Triagem na disciplina de Matemática .....	98
Tabela 5: Classificação dos professores do Nível de Respostas dos Alunos na disciplina de Português .....	99
Tabela 6: Classificação dos professores do Nível de Respostas dos Alunos na disciplina de Matemática .....	100
Tabela 7: Alunos que entraram na Intervenção .....	107
Tabela 8: Avaliação das 20 sessões de intervenção .....	108

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Objectivos, Perguntas, Fases, Etapas e Acções da Pesquisa .....	81
Quadro 2: Plano de estudo para escolas de dois turnos.....	90
Quadro 3: Plano de estudo para escolas de três turnos.....	90
Quadro 4: Horário da Escola Participante da pesquisa .....	90
Quadro 5: Comparação das decisões sobre os componentes dos modelos .....	95
Quadro 6: Alunos Não Respondentes por Turma .....	105
Quadro 7: Resumo dos perfis por níveis dos alunos na área académica - Português e Matemática .....	106
Quadro 8: Conteúdos para a Intervenção Instrucional .....	107
Quadro 9: Descrição das características dos alunos não respondentes após a Intervenção .....	109
Quadro 10: Resumo da caracterização geral da possível natureza das NEE dos alunos “Não Respondentes” .....	110

## **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1: Exemplo de classificação do nível de Abaixo Pré-primário .....	101
Imagem 2: Exemplo de classificação do nível de Pré-primário .....	102
Imagem 3: Exemplo de classificação do nível de 1ª classe .....	103
Imagem 4: Exemplo de classificação do nível de 2ª classe .....	104

## APRESENTAÇÃO

Um dos objectivos prioritários em Educação é a preparação das novas gerações de cidadãos, especificamente os alunos para, no futuro, poderem participar e contribuir activamente na construção de uma sociedade da qual todos se sintam parte. Para tal, é pressuposto basilar que nenhuma criança seja excluída deste desígnio internacional e nacional, que é o direito à educação. Neste contexto, a criança com necessidades educativas especiais tem o direito de ser educada num ambiente regular, numa escola que se tenha organizado no sentido de encontrar e dar respostas às suas necessidades, para que usufrua deste direito basilar de todas as crianças, que é o direito a uma educação igual e de qualidade, que observe e cubra as suas necessidades e características.

É nesse âmbito que se situa a aposta universal pela Educação Inclusiva, que é uma abordagem desafiante a vários níveis, partindo mesmo do nível governamental, do qual se esperam políticas e práticas consentâneas, coerentes e exequíveis de promoção do acesso, permanência e progressão de todos os alunos na escola. A garantia de financiamento à Educação, mormente para investimentos, funcionamento e formação adequada de professores constitui a faceta mais sensível do desafio a esse nível.

A Educação Inclusiva constitui também um desafio à sociedade, no seu todo, em particular às famílias dos alunos, de quem se espera participação efectiva na implementação dos desideratos da Escola, o que implica, em primeiro plano, o acompanhamento da vida escolar de seus educandos. Porém, e em última instância, é nos professores que recai o ónus e o desafio de pôr em prática a Educação Inclusiva, pois é a eles que cabe identificar, interpretar e intervir nos problemas de aprendizagem e de comportamento, face às diferenças patentes nos alunos com quem interagem quotidianamente na sala de aulas.

A escolha pela realização deste estudo, com o título *Educação Inclusiva: Construção de um modelo para Identificação e Atendimento de Alunos com Necessidades Educativas Especiais de Natureza Intelectual-Desenvolvimental em Escolas Regulares do Ensino Primário em Moçambique*, deu-se por se acreditar que o modelo ora proposto tem potencial de se afirmar como uma contribuição para a temática da inclusão escolar, com fundamentos teóricos e práticos que se constituem como relevantes para o campo da educação.

À semelhança do modelo-padrão em que se inspira (Resposta-à-Intervenção), e de outros modelos congéneres, o modelo ora construído e proposto na presente tese não é de natureza psicométrica, porquanto não se presta nem a medir e nem a servir de padrão de referenciação a construtos psicológicos inerentes à aprendizagem. Serve, sim, para

identificar, de uma forma geral, dificuldades de aprendizagem e de comportamento em sala de aula inclusiva, permitindo sugerir e informar melhorias ao processo de instrução, e/ou a realização de intervenções específicas junto a alunos identificados como enfrentando dificuldades de aprendizagem de natureza intelectual e desenvolvimental, nesse contexto. A sua designação por "modelo" visa sublinhar o facto de se tratar de uma contribuição que, sendo pioneira no país, presta-se a servir de referência a professores e demais agentes da Educação, bem como a estudiosos na área da Educação Inclusiva.

Esta tese é composta por sete capítulos. No Capítulo 1 apresenta-se a motivação da pesquisadora para realizar o estudo; o problema de pesquisa; os objectivos da pesquisa; as perguntas de pesquisa; a contribuição da pesquisa para a prática e para o conhecimento científico na área da Educação Inclusiva. No Capítulo 2 descreve-se o contexto da pesquisa, nomeadamente a localização e o perfil socioeconómico do país; a estrutura e gestão do Sistema Nacional de Educação; o acesso e qualidade da educação, e um historial da Educação Inclusiva em Moçambique. Finaliza-se o capítulo com as respostas e desafios do país aos compromissos internacionais, continentais e regionais de Educação Para Todos. No Capítulo 3 faz-se a fundamentação epistemológica na base das teorias pós-críticas de abordagem sociológica, ligadas ao direito de ser diferente, e a teoria histórico-cultural sobre a natureza social da aprendizagem. Caracterizam-se os paradigmas no atendimento de indivíduos com Necessidades Educativas Especiais e discutem-se termos e conceitos relevantes e estruturantes do presente trabalho, nomeadamente: Inclusão, Educação Inclusiva, Escola Regular, Necessidades Especiais, Necessidade Educativa Especial de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental e Identificação de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Seguidamente, apresenta-se a origem, características e funcionamento do modelo Resposta-à-Intervenção, bem como os comentários que tem merecido como modelo de identificação e atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais no contexto da Educação Inclusiva. No Capítulo 4, que cobre a metodologia do estudo, faz-se a caracterização da abordagem metodológica principal usada, que é a Pesquisa-Ação, bem como a consultoria colaborativa, técnica principal usada na construção do modelo. A caracterização é extensiva às técnicas subsidiárias usadas, nomeadamente a análise documental, a observação participante, a entrevista semi-estruturada, o grupo focal e a análise de tarefa. Neste capítulo são também apresentados os seguintes elementos: aspectos éticos, local da pesquisa, participantes, descrição das etapas da pesquisa, e limitações do estudo. No Capítulo 5 apresentam-se os resultados do estudo, nomeadamente: o modelo construído, sua descrição e funcionamento; os resultados da sua testagem, e as reflexões dos professores sobre o mesmo. No Capítulo 6 discutem-se os resultados do estudo no que concerne aos procedimentos da construção, estrutura e

significado do modelo construído, sua testagem e os requisitos e constrangimentos para a sua generalização em escolas regulares de Moçambique. No Capítulo 7 apresentam-se as conclusões do estudo, bem como algumas questões em aberto, traduzidas em sugestões de linhas de pesquisa que podem ser perseguidas por futuros estudos nesta temática.

## **CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO**

Neste capítulo apresentam-se a motivação pessoal da pesquisadora para o estudo, o problema de pesquisa, o objectivo geral, os objectivos específicos, as perguntas de pesquisa e a contribuição da pesquisa para a prática dos professores e para o conhecimento científico na área da Educação Inclusiva.

### **1.1. Motivação**

Em criança, o meu pai sempre tentou convencer-me que eu fosse enfermeira, quando crescesse. O seu argumento era que a enfermagem era muito valorizada pela população. Mas isso nunca me convenceu. Eu queria ser agrónoma, pois queria perceber como é que de uma semente nasce uma planta. Não havendo, nessa época, outras alternativas, a profissão que estava ao meu alcance e que se mostrava sustentável era o professorado. Não tinha ideia do que era isso, mas, após ingressar na escola e observar como é que os meus professores me ensinavam, descobri que fazer de leitora uma criança que não sabe ler era o mesmo que tornar uma semente em planta. Quando esta analogia me convenceu, então comecei a imitar literalmente o que os meus professores faziam, repetindo com os meus colegas, fora das aulas, o mesmo que os professores faziam. Assim nascia a vocação de ser professora, mas com a minha indagação sobre como é que as crianças aprendem e porque é que umas aprendem mais depressa que outras; porque é que umas aprendem mais depressa uma matéria e não uma outra, e porque é que algumas desistem de ir à escola, preferindo ir à caça ou à pesca. Eu gostava de e esperava ansiosamente ir à escola todos os dias, e não entendia o porquê de algumas crianças não gostarem de fazer o mesmo.

Quando concluí a 4ª classe, ingressei na Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar. Aí é que descobri verdadeiramente o que eu era e o que queria. Fui sempre indicada pelas minhas professoras da escola de formação de professores para estudar com as outras meninas que tinham dificuldades nas matérias.

A veia de ser professora não se limitou a ensinar crianças. Mais tarde, fui identificada como possuindo potencial para ser metodóloga na formação de professores e também formadora de Formadores de Professores Primários. Planifiquei e desenvolvi currículos e programas de formação e capacitação de professores.

Uma auto-descoberta especial adveio da frequência e conclusão do curso superior de Ciências de Educação, que me fez aprofundar os meus conhecimentos de Psicologia da Aprendizagem. Esta área estimulou-me para a pós-graduação, um Mestrado em Psicologia da Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Os meus 50 anos de serviço giram em torno de um questionamento sobre o “aprender”, “como se aprende”, e “como se ensina a aprender”.

A motivação para este estudo, de nível doutoral, é precisamente contribuir com um modelo para aqueles que ainda têm a missão de cuidar do “aprender” das crianças, identificando as necessidades das mesmas, principalmente daquelas cujos “passos” e “estilos” de aprendizagem não seguem os da maioria da turma. O modelo desenvolvido, e que se apresenta nesta tese, é, provavelmente, pouco usual para um professor comum, tornando-se ainda mais inovador no contexto moçambicano, pela possibilidade que o mesmo confere ao professor de o poder usar para reflectir sobre a sua prática e, eventualmente, para rever e até mudar o ponto de partida do seu ensino.

A motivação académica de construir um modelo inspirado no modelo Resposta-à-Intervenção, com a designação e sigla *Response-to-Intervention* (RTI), em inglês, foi a potencialidade deste modelo de mitigar a dificuldade imposta às escolas regulares que recebem crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) sem antes se reorganizar a própria escola para atender às necessidades desses alunos. Ademais, este modelo desmistifica as práticas tradicionais de identificação de NEE, que têm enfoques médico e psicológico. Também, o modelo devolve ao professor a sua verdadeira missão de “orientar” a aprendizagem do aluno, permitindo que ele seja um “professor especial”, deixando de ser considerado um simples “técnico de ensino”. Aliás, Mazula (2018), na sua obra *A Complexidade de ser professor em Moçambique e seus Desafios*, já coloca o próprio professor na categoria de uma ‘dimensão complexa’ em Educação, paralelamente a outras dimensões, nomeadamente o processo de ensino e aprendizagem, a globalização, o Século XXI e o desenvolvimento. Mazula (op. cit.) conclui a sua asserção afirmando: “As quatro dimensões são interligadas por um termo comum: desafios” (p.12). Em linha com este pressuposto, o modelo RTI desafia tanto o enfoque médico usado na Classificação Internacional da Funcionalidade para Crianças e Jovens (CIF-CJ) (OMS, 2007), que classifica crianças de acordo com a funcionalidade de seus órgãos, bem como o enfoque da American Psychiatric Association no seu manual de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder* (DSM), nas suas várias versões, a exemplo do DSM-V (APA, 2013), sugerindo que estes sofram uma mudança, passando a colocar o professor como chave no processo de escolarização de crianças com NE.

Eu, tendo trabalhado nos últimos 27 anos nesta área de necessidades educativas especiais, e conhecendo a dificuldade que as escolas regulares têm para identificar e atender às necessidades educativas dos alunos sem “deficiência” “visível”, encontrei fundamento

objectivo para sustentar a minha motivação subjectiva, o que me levou a desenvolver este estudo.

## **1.2. O Problema de Pesquisa**

Com a implementação da Educação Inclusiva, na perspectiva da Educação Para Todos (Correia, 2018), as crianças com NEE ingressam no ensino regular sem uma referenciação às suas necessidades especiais.

Em Moçambique, a identificação de alunos com NEE na sala de aulas em escolas regulares do ensino primário tem sido motivo de preocupação do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), desde que se tomou a decisão de implementar a educação inclusiva a partir de 1998. Essa preocupação é subentendida pelas inúmeras acções de capacitação que foram sendo oferecidas aos professores (Manhiça, 2000). Anteriormente a isso, a identificação de alunos com NEE em Moçambique era feita sempre fora do contexto escolar, por pessoal e serviços ligados à Saúde e à Acção Social, uma vez que o que se pretendia era integrar e facultar a esses alunos uma educação nas três únicas escolas especiais então existentes aquando da Independência Nacional (MIMAS, 1999). Consequentemente, e face à introdução da Educação Inclusiva, recai sobre os professores da escola regular a responsabilidade de identificar os alunos com NEE, visto que não existe, no país, um serviço especializado de identificação/diagnóstico (Handicap International, 2017).

A preocupação com a identificação e registo de alunos com NEE nas escolas regulares levou o então Ministério da Educação (MINED), actualmente MINEDH, a incluir nas estatísticas educacionais uma referência específica a esses alunos. De acordo com o MINED (2013), a indicação das variáveis que devem constar do formulário do inquérito estatístico é da responsabilidade de cada direcção nacional ou de departamentos não integrados em direcções. Assim, a partir do ano de 2000, o Departamento de Educação Especial (DEE) introduziu nos formulários do inquérito estatístico escolar categorias tidas como apropriadas para acomodar nove tipologias de NEE, nomeadamente: “Atraso mental”; “Deficiência físico-motora”; “Deficiência Visual/cegueira”; Deficiência Visual/Baixa visão”; “Deficiência auditiva/surdez”; “Deficiência auditiva/Baixa audição”; “Dificuldades de aprendizagem”; “Transtornos de fala”; “Superdotados” (Manhiça, 2000; MINED, 2013).

Entretanto, ao constatar, entre 2008 e 2014, um número cada vez crescente de alunos identificados pelos seus professores como tendo NEE complexas de natureza não sensorial, mormente “Dificuldades de aprendizagem” e “Deficiência mental”, o MINEDH decidiu pela retirada, a partir de 2015, dessas categorias do formulário de levantamento estatístico

(MINEDH/DIPLAC, 2015). Em 2019, o DEE apresentou um novo formulário de levantamento estatístico de alunos com NEE que já não inclui as categorias “Dificuldades de Aprendizagem”; “Superdotados”; “Baixa Visão”; “Baixa Audição”, mas sim uma nova categoria de NEE, designada de “Autismo” (MINEDH/DIPLAC/DEE, 2018b). A fraca preparação dos professores para procederem, com o necessário rigor, à identificação da natureza das Necessidades Especiais (NE) foi apontada como sendo o motivo que justificava a supressão dessas categorias do formulário. Este facto veio a ser corroborado por um estudo da organização Handicap International na província e Cidade de Maputo que, usando o *The Washington Group on Child Functioning* como instrumento, avaliou o grau de dificuldade de crianças em 6 domínios: visão, audição, cognitivo (concentração/memorização), motricidade, cuidados pessoais e comunicação/linguagem. Nesse estudo, foram observados 643 alunos em 20 escolas. Do total dos observados, 557 alunos foram identificados como tendo alguma “deficiência” ou NEE. A incidência recaía em dificuldades cognitivas (concentração/memorização), com 254 casos, o que equivale a 46% dos identificados e com uma média de 13 desses alunos por escola (Handicap International, 2017).

Os modelos de identificação de alunos com NEE que não se enquadram nem na CIF-CJ nem no DSM, e que têm vindo a ser usados por várias décadas em muitos países, em especial naqueles em que o sistema de “diagnóstico” tem tido maior enfoque, recorreram aos modelos de testagem Psicológica, que usam procedimentos que envolvem uma análise da discrepância entre o quociente de inteligência (QI) do aluno e o seu aproveitamento académico (National Research Center on Learning Disabilities [NRCLD], 2006; Fuchs & Fuchs, 2007; Fuchs, Compton, Fuchs, Bryant, & Davis, 2008). De acordo com estes autores, através de tais procedimentos, a identificação das necessidades do aluno só ocorria por volta do quinto ano de escolarização, isto é, depois de o mesmo ter experimentado um fracasso escolar, sem nunca antes ter obtido a ajuda necessária. A discrepância é assim entendida como uma lacuna entre comportamentos e realizações específicas, ou um vazio entre capacidade comprovada e a realização académica do aluno. Este dado obtém-se do resultado da avaliação do potencial de aprendizagem do aluno e o seu real desempenho (Kirk, Gallagher, Coleman, & Anastasiow, 2012).

O critério de discrepância para a identificação de NEE foi alvo de várias críticas, com destaque para as seguintes: a irrelevância dos resultados obtidos para a planificação instrucional ou de resultados esperados num programa educacional; a ausência de tratamento equitativo nos vários contextos educacionais, e a demora na determinação da necessidade

especial do aluno (Andrade, Andrade, & Capellini, 2013; Fuchs, Deshler, & Reschly, 2004; Fuchs & Young, 2006; Fuchs & Fuchs, 2007).

Face a estas limitações, associadas a dificuldades de carácter técnico no uso de testes psicológicos para se determinar a discrepância, em 2004, nos Estados Unidos da América, através da *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) [Lei da Educação de Indivíduos com Deficiências] foi flexibilizado o processo de identificação de alunos com NEE. Concretamente, estabeleceu-se que as agências locais de educação poderiam não considerar o factor "discrepância severa" como requisito para a determinação das necessidades educativas de um aluno, permitindo, deste modo, que respostas a intervenções educativas fossem reconhecidas como um critério de identificação de NEE. Com efeito, nem todos os alunos com dificuldades de aprendizagem revelam uma discrepância significativa (Fuchs & Fuchs, 2006; Fuchs et al., 2004). Ademais, mesmo quando a discrepância se verifica, pode dever-se a outros factores, tais como emocionais, motivacionais, sociais e pedagógicos, e não a dificuldades de aprendizagem (Coleman, Buysse, & Neitzel, 2006).

O problema para o qual esta pesquisa pretende contribuir com sugestão de possibilidade de solução é a ausência de um modelo que possa ser usado pelos professores para a identificação de alunos categorizados pelo MINEDH como tendo “atraso mental” e pela Handicap International como tendo “dificuldades cognitivas (concentração/memorização)”, designadas nesta pesquisa Necessidades Educativas Especiais de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. A existência de modelos de identificação e atendimento às NEE que permitam dar respostas adequadas às necessidades dos alunos é o primeiro passo para o seu sucesso educativo.

### **1.3. Objectivos da Pesquisa**

#### **1.3.1. Objectivo Geral**

O objectivo geral desta pesquisa é desenvolver um modelo de identificação e atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental em escolas regulares do ensino primário. Esse modelo é inspirado no modelo RTI, reconhecido pela IDEA (2004) como parte formal do processo de identificação de dificuldades de aprendizagem dos alunos.

### **1.3.2. Objectivos Específicos**

- a) Construir um modelo inspirado no modelo RTI para identificar, avaliar e intervir junto a alunos com NEE-DID;
- b) Identificar os requisitos e procedimentos para testar o modelo construído;
- c) Examinar a eficácia do modelo construído;
- d) Aferir a viabilidade de implementação generalizada do modelo construído.

### **1.4. Perguntas de Pesquisa**

Em linha com os objectivos específicos acima enunciados, o estudo buscou respostas às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Que procedimentos e etapas seguir para a construção de um modelo para a identificação, avaliação e intervenção junto a alunos do ensino primário com NEE-ID, com base no modelo RTI?
- b) Quais os requisitos e procedimentos para testar o modelo construído?
- c) Em que medida o modelo construído se mostra adequado para o propósito para que foi construído?
- d) Até que ponto é viável a implementação generalizada do modelo construído?

### **1.5. Contribuição e Validação da Pesquisa**

A contribuição desta pesquisa situa-se nos níveis teórico-académico e prático-contextual. No nível teórico-académico proporciona uma abertura para um debate sobre formas alternativas de identificação de NEE, empiricamente comprovadas por pesquisa e sensíveis aos contextos de exiguidade de recursos, mas que respondam aos princípios da Educação Inclusiva.

No nível prático-contextual, em Moçambique, o modelo resultante da pesquisa contribui para a materialização do princípio de que “a educação constitui direito e dever de cada cidadão”, plasmado na Constituição da República (CRM), e estabelecendo igualmente que “o Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e à igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito” (República de Moçambique, 2018a, artigo 88). Para além disso, no artigo 37, a CRM estabelece que “os cidadãos portadores de deficiência gozam plenamente dos direitos consignados na Constituição e estão sujeitos aos mesmos deveres, com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais, em razão da deficiência, se encontrem incapacitados” (op. cit. p. 48). Prosseguindo,

a CRM define que “os portadores de deficiência têm direito a especial protecção da família, da sociedade e do Estado...” (op. cit. artigo 125, ponto 1, p. 77).

A Lei nº 18/2018, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação (SNE) na República de Moçambique, no artigo 3, dos princípios gerais, reafirma a “educação como direito e dever do Estado”; a “...organização e promoção do ensino, como parte integrante da acção educativa...cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças”; e a “inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação;”. É de referir que esta mesma Lei, no artigo 4, dos princípios pedagógicos, prescreve a “...inclusão, equidade e igualdade de oportunidades em todos os subsistemas de ensino e na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais” (República de Moçambique, 2018b).

A inclusão aqui referida não só enfatiza o direito à educação, no sentido de acesso, mas também, e de uma forma muito particular, incide no direito à educação em escolas regulares (UNESCO, 1994); no direito do indivíduo a aprender e de aprender a viver junto a outro (UNESCO, 1995), onde cada um é estimado na sua diferença, participa e se sente parte do grupo, comunidade ou nação (Santos, 1999; Sousa, 2016).

A apresentação de um modelo inspirado no RTI em Moçambique pode contribuir para que os factores pedagógicos sejam tomados como um dos primeiros a serem escrutinados no contexto de identificação das NEE no âmbito da inclusão de alunos em escolas regulares. Além disso, nesta pesquisa, a construção do modelo é feita conjuntamente pela pesquisadora e pelos professores, para que estes o aceitem e dele se apropriem, isto é, façam o “buy-in”, na terminologia de Hughes e Dexter (2011) e, posteriormente, o possam usar em sala de aula. Uma outra contribuição reside na possibilidade de este modelo poder ser usado como referência no levantamento das estatísticas escolares, face à constatação de que é sobre o grupo das NEE-DID que a identificação se torna mais complexa em situação de sala de aula em escolas primárias regulares.

A pesquisa reportada na presente tese foi validada não só pela sua robustez metodológica, como se argumenta no Capítulo 4, mas também por dela terem resultado três comunicações apresentadas em eventos científicos e, sobretudo, dois artigos publicados em revistas internacionais com revisão de pares (Tomo & Siteo, 2020; 2022).

### **Síntese do Capítulo**

Neste capítulo introdutório abordou-se a motivação pessoal e académica da pesquisadora no que concerne à educação de crianças com necessidades educativas especiais

no contexto da inclusão. Foi apresentado o problema de estudo, os objectivos a alcançar e aquilo que constitui a contribuição do estudo, particularmente o facto de oferecer um modelo aos professores da escola regular para identificarem e atenderem as necessidades educativas especiais de seus alunos.

Para enquadrar o objectivo geral do estudo e depreender a sua relevância, importa compreender o contexto em que a educação opera em Moçambique, o que é descrito no capítulo que se segue.

## **CAPÍTULO 2: CONTEXTO DA PESQUISA**

O conhecimento do contexto global em que decorrem pesquisas de índole social joga um papel importante na compreensão do problema em análise, sua magnitude, complexidade e implicações. Por extensão, subsidia para o entendimento da motivação subjacente à eleição desse problema como tema de pesquisa. É sob esse quadro que o presente capítulo traça um breve perfil sócio-político e económico do país (Moçambique), seguido por uma apresentação do seu Sistema de Educação e dos desafios a este inerente. Fazendo jus ao tema da pesquisa, é apresentado, de forma algo elaborada, o historial da Educação Inclusiva no país e, para encerrar o capítulo, é feita uma apresentação sumária de algumas acções que, em complemento do que tem sido realizado no âmbito da Educação Inclusiva, concorrem para o cumprimento do desiderato universal de `Educação Para Todos`, em Moçambique.

### **2.1. Moçambique: Localização e perfil sócio-económico**

Moçambique é um país situado no sudoeste da África, limitado a Norte pela República da Tanzânia, a Sul e sudoeste pela República da África do Sul e pelo Reino ESwatini, a Oeste pelas Repúblicas do Malawi, da Zâmbia e do Zimbabwe, a Este pelo Oceano Indico, numa extensão de 2470 km. Tem uma superfície territorial de 799.380 km<sup>2</sup>, com população de cerca de 28 milhões de habitantes, dos quais 50% são mulheres, e uma densidade populacional média de 33,5% de habitantes por km<sup>2</sup>, dos quais cerca de 66% vivem e trabalham nas zonas rurais (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2017). A população é maioritariamente jovem, com 46,6% de pessoas entre os 0 e os 14 anos, 50,1% da faixa etária 15-64 anos e 3,3% acima de 65 anos. A taxa de fecundidade é de 5,2 filhos por mulher. Até 2019, a taxa de crescimento populacional era de 2,8% ao ano (INE, 2019). Com uma tendência de melhoria, a esperança média de vida da população moçambicana é ainda baixa, de cerca de 53,7 anos, sendo de 56,5 anos para mulheres e 51 anos para homens (INE, 2017).

Moçambique alcançou a independência do regime colonial português a 25 de Junho de 1975, tendo herdado uma taxa de analfabetismo de 93% (Comissão Nacional do Plano [CNP], 1985), para além de acentuadas desigualdades socioeconómicas. As primeiras décadas de independência foram caracterizadas por uma política de orientação socialista monopartidária, que levou às nacionalizações da Educação, Saúde e parte das actividades económicas. A guerra civil, que durou 16 anos, com início após os dois primeiros anos de independência, teve um efeito marcante sobre a população e, conseqüentemente, sobre a economia. A paz, restabelecida em 1992, foi um marco e uma condição para as primeiras

eleições livres e multipartidárias, que se realizaram em 1994, permitindo a estabilização do país e a reabilitação da economia. Estes desenvolvimentos tiveram impacto no crescimento económico, que se tem mantido em cerca de 7% ao ano (World Bank, 2018). Contudo, de 2015 a 2020, o país registou um abrandamento do crescimento económico, como resultado do peso da dívida económica, da redução drástica da ajuda externa, da deterioração dos preços das matérias-primas e ainda dos efeitos dos desastres naturais como ciclones, secas e cheias.

A sociedade moçambicana é multiétnica, multicultural, multilingue e multi-religiosa. A língua oficial é a portuguesa, mas apenas cerca de 17% da população a tem como língua materna (INE, 2019). Das 23 línguas moçambicanas, 19 já foram introduzidas no Ensino Primário em 127 dos 254 distritos existentes no país, envolvendo 2.919 das 12.403 escolas existentes; 7.530 professores e 531.799 alunos da 1<sup>a</sup> à 7<sup>a</sup> classe (MINEDH, 2019a), cerca de 8% dos alunos do Ensino Primário, o que ainda não satisfaz as necessidades dos alunos cuja língua materna não é o português. A Constituição da República estabelece que Moçambique é um Estado laico, no qual todos têm direito a praticar, ou não, uma religião. De acordo com o Censo de 2017, as religiões ou crenças mais professadas em Moçambique são a Católica (27,2%), Islâmica (18,9%), Zione/Sião (15,6%) e Evangélica (15,3%). Catorze por cento da população indica ausência de prática religiosa, existindo ainda outros grupos religiosos com menor expressão (INE, 2019).

Moçambique é um dos países com menor Índice de Desenvolvimento Humano, ocupando a posição 180 de 189 países (UNDP, 2018). Em 2014, a percentagem da população que vivia abaixo do padrão internacional da pobreza (1,9 USD por dia) era de 62,9%, uma percentagem acima da média subsaariana, que é de 41,1%. O Inquérito Demográfico e de Saúde, realizado em 2011, revela taxas de prevalência de subnutrição grave (20%) e crónica moderada (43%) em crianças menores de 5 anos de idade (INE et al., 2013). Ainda na saúde pública, os dados do ONUSIDA de 2018 indicam uma prevalência do HIV/SIDA de 12,6% para a população entre os 15 e os 49 anos, com as taxas de 15,1% e 10,0% para mulheres e homens, respectivamente. Estima-se que cerca de 2,2 milhões de pessoas vivam com HIV/SIDA e que, aproximadamente, 900 mil crianças de 0 a 17 anos sejam órfãs devido ao HIV/SIDA (ONUSIDA, 2018).

A educação joga um papel importante na redução da pobreza. Apesar de a taxa de analfabetismo ter reduzido de 44,9% em 2015 para 39%, em 2017, prevalecem várias disparidades, tais como a variação da taxa de analfabetismo que, no meio rural, é de 50,7%, sendo de 18,8% no meio urbano; de 27,2% entre homens e de 49,4% entre mulheres. A taxa

de analfabetismo é também variável entre as regiões do país, com valores diversos, sobretudo entre províncias do Sul e do Norte. Por exemplo, no Sul, Maputo regista uma taxa de analfabetismo de 9,5%, e no Norte, Cabo Delgado apresenta uma taxa de 60,7% (INE, 2017). Este contexto é marcado por uma taxa de crescimento anual da população estimada em 2,8%, do qual resulta uma pirâmide etária em que 46,6% da população tem menos de 15 anos de idade. Entretanto, cerca de 2,4 milhões de crianças estão fora do sistema escolar. (INE, 2019; UNESCO, 2018).

## **2.2. Sistema Nacional de Educação**

No que se refere ao SNE, apresenta-se sumariamente a sua estrutura e gestão; acesso e qualidade da educação; desafios do sistema no atendimento às crianças com necessidades educativas especiais, mostrando o passado da educação dessas crianças, e conclui-se com as respostas do país aos compromissos de Educação Para Todos.

### **2.2.1. Estrutura e gestão do SNE**

Em 2018 foi aprovada a Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação, resultante da revisão da Lei n.º 6/92 promulgada em 1992. Por sua vez, esta surgiu em substituição da Lei n.º 4/83 de 23 de Março de 1983.

O Sistema Nacional de Educação integra seis subsistemas, nomeadamente: Pré-Escolar; Educação Geral; Educação de Adultos; Educação Profissional; Educação e Formação de Professores; e Ensino Superior.

O Subsistema de Educação Pré-Escolar tem como grupo-alvo crianças com idade inferior a 6 anos. A gestão deste subsistema é feita pelos Ministérios que superintendem as áreas de Género, Criança e Acção Social; de Educação e Desenvolvimento Humano e de Saúde.

O Subsistema de Educação Geral está organizado em dois níveis, Ensino Primário e Ensino Secundário. O Ensino Primário, gratuito nas escolas públicas, compreende seis classes, organizadas em dois ciclos: 1º ciclo, da 1ª à 3ª classe; 2º ciclo, da 4ª à 6ª classe. Oficialmente, o ingresso na primeira classe deve ser aos seis anos. Este nível de ensino realiza-se em duas modalidades: a monolíngue e a bilingue. Na modalidade monolíngue, a instrução é feita em língua portuguesa e, na bilingue, numa língua moçambicana e na portuguesa, bem como a língua de sinais.

Por sua vez, o Ensino Secundário compreende seis classes organizadas em dois ciclos: 1º ciclo, da 7ª à 9ª classe; 2º ciclo, da 10ª à 12ª classe.

No âmbito da Lei nº 18/2018 do SNE (artigos 7 e 8), a escolaridade obrigatória é da 1ª à 9ª classe.

O Subsistema de Educação de Adultos é orientado para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar e concluir, até aos 14 anos, o Ensino Primário e o Ensino Secundário até aos 18 anos. O Ensino Primário de Jovens e Adultos é organizado em dois ciclos: o 1º ciclo – Alfabetização e 1º ano de Pós-Alfabetização; o 2º ciclo – 2º, 3º e 4º anos de Pós-Alfabetização. A educação de adultos também se realiza nas modalidades monolíngue e bilingue.

O Subsistema de Educação e Formação de Professores regula a formação de professores para os diferentes subsistemas, à excepção dos do Ensino Superior.

O Subsistema de Educação Profissional abrange o Ensino Técnico-Profissional, a Formação Profissional, a Formação Profissional Extra-institucional e o Ensino Superior Profissional.

O Subsistema de Ensino Superior destina-se aos graduados da 12ª classe do Ensino Geral ou equivalente e é regido por uma legislação específica.

O Conselho de Ministros é o órgão responsável por coordenar a gestão do Sistema Nacional Educação em Moçambique, garantindo a sua coesão.

### **2.2.2. Acesso e Qualidade da Educação**

A presente subsecção apresenta dados relativos ao Acesso à Educação, entendido como exprimindo o nível de oportunidades que as pessoas têm de ingressar no sistema educativo. Abordará, também, o aspecto da Qualidade do Ensino, interpretada como o grau de eficácia do Ensino oferecido, deduzida a partir de determinados indicadores, tais como o tempo de exposição dos alunos à instrução (horas de contacto com o professor), índices de absentismo, taxas de reprovação e nível de preparação dos professores. A abordagem será feita em relação aos seguintes níveis de Ensino: Pré-Escolar, Primário e Secundário.

#### **Acesso**

Devido ao défice de infra-estruturas pré-escolares no país, o subsistema de Educação Pré-Escolar tem uma taxa de matrícula de apenas cerca de 3,5% das crianças em idade pré-escolar (MINEDH, 2019a, 2019c). Estima-se que só existam cerca de 750 escolas comunitárias para este nível; 609 centros privados; 12 centros infantis públicos e 45 escolas a implementar o programa de prontidão escolar acelerada, que é para preparar rapidamente as crianças que não tiveram acesso à Educação Pré-escolar (MINEDH, 2019a, 2019c). No subsistema de Educação Pré-Escolar somente trabalham cerca de 4300 educadores. O

financiamento à Educação Pré-Escolar no orçamento da educação ainda é baixo, a título de exemplo, em 2013 foi de 0,03% e de 0,04% em 2018 (MINEDH, 2019a, 2019c).

No Ensino Primário, os efectivos do subsistema duplicaram entre 2004 e 2018, com mais de 6,5 milhões de estudantes em 2018. Segundo o MINEDH (2019a, 2019c), as causas do aumento de alunos no Ensino Primário são: a abolição de taxas de matrículas; a provisão de livros gratuitos; a construção de novas escolas e salas de aulas; o aumento do efectivo de professores; a melhoria do equilíbrio de género. Como exemplo, em 2018, no Ensino Primário do 1º ciclo, 48% dos alunos eram raparigas, sendo a proporção ligeiramente mais baixa, 4,8%, no Ensino Primário do 2º ciclo. O mesmo aconteceu em relação ao recrutamento e formação de professores: as mulheres constituíam, em 2018 e no conjunto do país, 51% do efectivo de professores do Ensino Primário do 1º ciclo.

No Ensino Secundário, entre 2008 e 2017, o número de escolas do 1º ciclo aumentou de 285 para 539 (1,9%) e, para o 2º ciclo, aumentou de 76 para 262 (3,4%). Esta expansão foi devida à pressão da demanda provocada pelos alunos que concluíram o Ensino Primário, mas em prejuízo das salas e professores para o Ensino Primário. Mesmo assim, em 2015, dos alunos que concluíram o Ensino Primário, apenas 64% entraram para o secundário, uma das mais baixas percentagens da região da SADC (MINEDH, 2019a, 2019c). No que se refere às taxas brutas de escolarização do primeiro ciclo do Ensino Secundário (ES1), mantêm-se abaixo dos 40% desde 2012. As taxas líquidas seguiram o mesmo padrão, situando-se à volta de 20%. O segundo ciclo do Ensino Secundário (ES2) apresenta um padrão semelhante, mas com percentagens mais baixas.

A Educação de Adultos é oferecida através de duas modalidades, nomeadamente, Educação Formal, implementada através do sistema escolar institucionalizado, e Educação Não Formal, realizada através de actividades educacionais organizadas, sobretudo implementada pela sociedade civil, e num formato mais flexível em termos de conteúdos, tempo e local. Apesar da taxa de analfabetismo ter reduzido de 44,9% em 2015 para 39%, em 2017, subsistem várias disparidades, como já foi referido. Segundo o MINEDH (2020), as actividades de Educação de Adultos registaram um declínio, não estando claras as suas causas. A título de exemplo, em 2018, estavam matriculados somente cerca de 308 mil jovens e adultos e outros cerca de 79 mil frequentavam a pós-alfabetização.

## **Qualidade**

Relativamente à Educação Pré-Escolar, e de acordo com o MINEDH (2020), não há dados sobre a eficiência externa nem sobre a qualidade da educação neste nível. O MINEDH (op. cit.) admite que, de uma forma geral, a qualidade de educação seja baixa, resultante de

factores de ordem conjuntural, aliados à fraca eficiência interna do sistema educacional. A rápida expansão do acesso teve consequências na qualidade da aprendizagem.

Quanto ao Ensino Primário, importa notar que, para responder à rápida expansão, foram introduzidos três turnos, o que reduz o tempo de instrução de 4 horas e 20 minutos previstas no currículo, para 2 horas e 38 minutos por dia. Neste nível, os índices de aprendizagem revelam um decréscimo, entre 2013 e 2016, com a percentagem de crianças com competências de literacia a reduzir de 6,3% para 4,9% (MINEDH, 2019a, 2019c). O absentismo estudantil mantém-se elevado, com os estudantes a perderem, em média, 2 dias de aulas por semana. As taxas de desistência e reprovação, embora o MINEDH considere que tenham melhorado, ainda se mostram como desafios do sistema. Por exemplo, em 2017, no EP1, 8,9% dos alunos desistiram da escola e 12,5% reprovaram. Situação similar registou-se no EP2, com 7,4% de desistências e 13,7% de reprovações. A deterioração do rácio alunos-professor, que evoluiu de 51,6 em 2016, para 64,2 em 2018, contribuiu para o abandono escolar e uma taxa de conclusão de 42% no Ensino Primário que, em média, é o dobro do tempo que seria esperado para concluir este nível de ensino (MINEDH, 2019a). Segundo o MINEDH (2019a), dos 190 dias planificados no currículo, as crianças têm em média 74 (39%) dias efectivos de aulas. No que se refere ao nível de conhecimentos dos professores, os dados de uma pesquisa indicam que apenas 1% dos professores entrevistados dominava 80% do currículo da 4ª classe e apenas 60% sabiam fazer subtracções com dois dígitos, competências que se esperam de uma criança da 3ª classe (MINED/INDE, 2014). Em suma, dos dados acima apresentados deduz-se que, no Ensino Primário, a qualidade do ensino é baixa.

No Ensino Secundário, as taxas de reprovação e desistência reduziram. Com efeito, entre 2012 e 2018 a taxa de reprovação na 10ª classe reduziu de 37% para 26,9% e, na 12ª classe, de 32% para 22,6%. No mesmo período, a taxa de desistência na 10ª classe baixou de 12% para 6,7% e na 12ª classe de 8% para 2,3% (MINEDH, 2019a, 2019c). O mesmo cenário não se verifica na taxa de conclusão que, em 2017, foi de 29% e 13% no 1º e 2º ciclos, respectivamente. No que se refere aos professores, o sector da Educação contava, em 2018, com um total de 136 mil professores, em todos os níveis de ensino. Destes, 62% no Ensino Primário do 1º ciclo (EP1), 21% no Ensino Primário do 2º ciclo (EP2) e 17% no Ensino Secundário (ES). A distribuição de professores por sexo é mais equilibrada no EP1, no qual 51% são mulheres. No EP2 e ES a proporção decresce situando-se nos 29% e 23%, respectivamente (MINEDH, 2020).

Os índices de absentismo dos directores das escolas e dos professores, estimados em 44% e 28,1%, respectivamente (MINEDH, op. cit.), é um dos vários desafios que o sistema de educação enfrenta. Este factor, aliado aos indicadores acima descritos, sugerem uma baixa qualidade do ensino no Ensino Secundário.

### 2.2.3. Desafios do Sistema Nacional de Educação no Atendimento às NEE

A breve descrição do SNE acima feita evidencia os desafios que o mesmo enfrenta. Estes desafios referem-se a vários níveis, nomeadamente ao nível da inclusão e equidade no acesso, participação e retenção, cujas taxas estão ainda longe de alcançar o acesso universal ao Ensino Primário; a demanda no Ensino Secundário, que ultrapassa a oferta de escolas e salas de aula; ao nível da qualidade de aprendizagem, onde ainda se faz sentir a necessidade de se mudar a ênfase do ensino, centrando-o no e para a aprendizagem do aluno; ao nível da governação e liderança das escolas, em que se destaca o absentismo dos professores, particularmente os do ensino primário e, não menos importante, o desafio que se prende com a dificuldade de construir uma ligação efectiva entre a escola e a comunidade.

Particularmente para a compreensão do contexto desta pesquisa, importa reflectir sobre o desafio da inclusão. O Plano Estratégico da Educação 2020-2029 refere que o atendimento de alunos com NEE segue o que está estipulado na Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, prevendo a sua operacionalização em todos os subsistemas de educação. No mesmo plano, é referido que “os currículos e programas de diferentes subsistemas de ensino são regidos por regulamento específico e, onde necessário, ajustamentos locais podem ser feitos... (p. 25)”. Considerando que o PEE é a expressão dos objectivos e acções estratégicas do Sistema Nacional de Educação, a referência a acções estratégicas transversais aos subsistemas, concernentes a alunos/estudantes com NEE, apresenta um desafio. Um exemplo ilustrativo são os dados constantes na Tabela 1, sobre o número de alunos/estudantes com NEE no Ensino Geral, entre 2015 e 2018.

**Tabela 1: Alunos com NEE de natureza “deficiência” 2015 a 2018**

Nível	Anos			
	2015	2016	2017	2018
Ensino Primário	57089	75341	68236	62721
Ensino Secundário Geral	7040	12479	10378	12200
<b>Total</b>	<b>64129</b>	<b>87820</b>	<b>78614</b>	<b>74921</b>

Fonte: MINEDH/DEE (2019)

De acordo com o DEE, para o Ensino Primário, a tendência decrescente que se verifica do ano 2015 ao ano de 2018 está relacionada com o aprimoramento da grelha de

recolha de dados e das acções realizadas antes do processo de levantamento estatístico, no início de cada ano lectivo. Uma observação dos efectivos de alunos com NEE no Ensino Secundário mostra uma tendência de crescimento, muito embora este não ultrapasse 1%, o que é ilustrativo de que, praticamente, alunos com NEE não progredem para níveis subsequentes, havendo, deste modo, a necessidade de acções estratégicas para a melhoria deste índice.

A dificuldade de identificar acções estratégicas pode ser, em parte, explicada pela génese dos próprios serviços de atendimento às NEE. Para melhor compreender estes serviços, segue-se uma breve história da educação das crianças/jovens com NEE no país.

#### **2.2.4. Historial da Educação Inclusiva em Moçambique**

Em Moçambique, a História da educação de pessoas com necessidades educativas especiais, causadas por uma deficiência, remonta ao passado da colonização portuguesa. Importa, por isso, revisitar a génese e evolução da Educação Especial na então metrópole.

Embora não haja datas exactas, em Portugal, a educação de crianças com deficiência iniciou no século XIX (1822), utilizando todas as classificações ou designações que, na época, eram vigentes (Fonseca, 1989). Esta educação era orientada em duas vertentes: uma assistencial e outra educacional.

Na perspectiva assistencial, criaram-se instituições de tipo asilos, lares e orfanatos ou escolas residenciais para crianças e adolescentes com deficiência de natureza visual, como a cegueira e ambliopias; de natureza auditiva, como a surdez e hipoacusias; de natureza mental, como a paralisia cerebral. A preocupação era a protecção dessas pessoas. Tais instituições não tinham qualquer intervenção estatal e as acções desenvolvidas eram de iniciativa e responsabilidade exclusiva de organizações privadas e instituições de beneficência, maioritariamente religiosas. Elas pretendiam descobrir, orientar, treinar e/ou incrementar habilidades e capacidades profissionais nos educandos, com vista à criação de emprego específico e destinado a essas pessoas que, por vezes, aí permaneciam por toda a vida. Esta forma ou paradigma de olhar para esses indivíduos inscrevia-se na lógica assistencial (Borges, 2011; Fernandes, 1984; Fonseca, 1989; Gomes, 2013).

A perspectiva educacional foi marcante a partir do século XX, impulsionada pelo paradigma médico-pedagógico, assinalado pelas preocupações do provedor da Casa Pia de Lisboa, Dr. Jaime da Costa Pinto, que envia a Paris dois professores para um curso de especialização no atendimento de crianças e jovens com cegueira e/ou surdez (Borges, 2011). Em 1913, um outro provedor de serviços educacionais, de quem Moçambique tem

legado, foi o Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, que deu um novo impulso à educação de crianças e jovens com deficiência auditiva, organizando o primeiro curso de especialização de professores. Em 1915/6, este médico funda, em Portugal, um instituto que passaria a ter o seu nome – Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Mais tarde, em Moçambique, em jeito de sucursal, viria a ser estabelecida uma escola especial com a mesma designação, na cidade de Nampula.

A criação, no então Ministério português de Educação, da Repartição Pedagógica de Instrução Primária e Normal, com a finalidade de organizar classes especiais, prestou maior visibilidade ao atendimento às necessidades especiais de crianças e jovens. Assim, no ano lectivo 1929/1930, foram inauguradas, em Lisboa, as primeiras classes, com professores especializados. Paralelamente, foram surgindo novos centros de intervenção e formadas associações em prol de crianças e jovens com deficiência. No entanto, oficialmente, é pelo Decreto-Lei nº 31801 de 26 de Fevereiro de 1941, que foi criado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Expressamente, o Decreto-Lei em referência explicitava que o Instituto atendia crianças classificadas de “anormais”, acrescentando-lhe, assim, às suas funções anteriores. Pelo mesmo Decreto-Lei o Instituto foi responsabilizado pela observação de alunos de outros estabelecimentos que apresentassem deficiência mental e problemas de linguagem. Mais tarde, o Decreto-Lei nº 35401, de 27 de Dezembro de 1945, reorganiza o mesmo Instituto e introduz uma classificação de “grandes anormais ineducáveis” e atribui-lhe novas funções, tais como a de um dispensário de higiene mental infantil, servindo todo Portugal, tendo por objectivos a observação e orientação pedagógica dos menores com deficiência mental; a formação de docentes e técnicos, e a investigação nas áreas médico-pedagógica e psicossocial. O Decreto-Lei nº 35801, de 13 de Agosto de 1946, introduz a classificação de crianças com deficiência de “atrasado mental” e cria as classes especiais junto das escolas primárias regulares, cabendo ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, já na alçada do Ministério da Educação, a responsabilidade de orientar o seu funcionamento (Fonseca, 1989; Gomes, 2013).

A partir da década de 50, surgem novos centros de intervenção e associações na área da deficiência, muitos dinamizados por grupos de pais. A título de exemplo, em 1955, é criado o Centro Infantil Hellen Keller, pela Liga Portuguesa de Deficientes Motores. No início da década de 60, o conhecimento e o desenvolvimento na área da deficiência forçam uma mudança na legislação, tendo o Decreto-Lei nº 43752, de 24 de Junho de 1961, modificado as condições do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e introduzido a classificação de “duros de ouvidos” e “psicopatas”. A mesma legislação viria a ser

atualizada pelo Decreto-Lei nº 45832, de 25 de Julho de 1964, que reestrutura a orgânica do curso do Instituto e classifica as crianças com deficiência como “crianças diminuídas” (Fonseca, 1989).

Em paralelo, instituições e associações privadas foram surgindo. Assim, é criada, em Lisboa, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral e, em 1962, a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides (APPACM), mais tarde denominada Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM). Em 1964, o Instituto de Assistência a Menores cria os Serviços de Educação de Deficientes. No início da década de 70, é criado, em Coimbra, o Centro de Paralisia Cerebral. Em 1971, é criada a Associação Portuguesa para Protecção de Crianças Autistas (Borges, 2011).

A compreensão dos desenvolvimentos na educação de crianças com deficiência em Portugal, então metrópole colonial, permite situar o estágio de desenvolvimento da mesma em Moçambique, pois, o atendimento de crianças com deficiência, filhos de pais portugueses residentes em Moçambique, dificilmente poderia ser feito em Portugal. Por essa razão, e atendendo à pressão dos pais dessas crianças, o Diploma Legislativo nº 2288 de 25 de Setembro de 1962 cria a Educação Especial em Moçambique.

Até à Independência de Moçambique, em 1975, havia quatro escolas especiais e um instituto, nomeadamente:

- i) Escola Especial Dr. Aires Pinto Ribeiro, localizada na cidade de Maputo, que atendia crianças e adolescentes com deficiência mental, auditiva, físico-motora e outras. Mais tarde, esta escola subdividiu-se em duas, separando as deficiências auditivas das demais, e tomou o nome de Dr. Delfim Santos;
- ii) Escola Especial Dr. José Araújo de Lacerda, localizada na cidade da Beira, provendo educação para crianças com deficiência auditiva;
- iii) Instituto Assis Milton, fundado a 22 de Julho de 1969, na mesma cidade, dedicado a prestar apoio à educação, reabilitação e formação profissional de crianças, adolescentes e jovens com deficiência visual;
- iv) Escola Especial Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, localizada na cidade de Nampula, para atender crianças e adolescentes com deficiência mental e ou auditiva. De referir que esta escola fechou poucos anos após a independência.

No período colonial e na época imediatamente após a Independência Nacional, a educação de crianças com deficiência em Moçambique era uma actividade privada, exercida por uma equipa multidisciplinar, composta maioritariamente por médicos de várias especialidades (e.g. pediatria, oftalmologia, otorrinolaringologia, neurologia, fisioterapia, Terapia da fala) e também por psicólogos, terapeutas ocupacionais, sociólogos e professores especializados. Quando fosse detectado, nas consultas, algum atraso de desenvolvimento na criança, esta era encaminhada para as escolas acima referenciadas, nessa época designadas por “escola de ensaios” e, mais tarde, por “escolas especiais”. Dependendo da resposta que a criança desse à intervenção providenciada, poderia, a partir da 3ª classe, ser encaminhada para uma escola regular. Aquelas crianças que não respondessem adequadamente à intervenção permaneciam na escola especial e eram treinadas para exercer actividades prático-ocupacionais, como carpintaria, costura ou cozinha. Apesar de estas escolas serem especiais e privadas, orientavam-se pelas normas estabelecidas pela Direcção dos Serviços de Instrução para escolas regulares. Os professores eram das escolas regulares, em regime de destacamento.

Depois da Independência, a situação da educação especial parece não ter evoluído substancialmente, quando comparada com o que se passava a nível internacional, particularmente em Portugal, onde, nos anos 70, houve uma legislação marcada pelos movimentos que advogavam a favor da “normalização” e integração (Borges, 2011; Gomes, 2013). Em Moçambique houve uma tentativa de formar técnicos fora do país, principalmente em países do bloco socialista, mas a política vigente nesses países tendia mais para o paradigma da segregação ou da educação em escolas especiais, que encarava a deficiência como um problema mais médico, ao qual a educação tinha muito pouco a oferecer. É de referir que até ao ano de 2018, a escola especial para crianças com deficiência auditiva não tinha o seu registo oficial, permanecendo, assim, como escola tutelada da escola especial para crianças com deficiência mental.

Até à década de 80, a escolaridade de crianças e adolescentes com deficiência, exceptuando a visual, terminava no nível do primeiro ciclo do ensino primário. Depois desse nível, os alunos já não tinham outras possibilidades de continuar com os estudos. Somente nos anos 90 é que foi introduzido o segundo ciclo do ensino primário. As crianças com deficiência visual tiveram possibilidades diferentes, pois o Instituto Assis Milton acompanhava-as até ao ciclo preparatório, podendo daí ingressar no ensino secundário geral.

As crianças cujos pais possuíam alguma renda, ou que beneficiassem de bolsas de estudos, puderam prosseguir os seus estudos de nível superior em Portugal.

Ainda na década de 80, o país passou por situações de guerra e calamidades naturais que impeliram o governo a criar o Núcleo de Emergência, em 1987, através da Instrução Ministerial nº 5/87 (MINED, 1987). Sob o Programa de Emergência, o DEE, do Ministério da Educação, desenvolveu um programa de actividades de atendimento às crianças e professores em situação difícil. O programa tinha como objectivo apoiar crianças em idade escolar que frequentavam escolas regulares afectadas pela guerra e por outras condições adversas. Este programa tinha como metodologia a capacitação de professores e técnicos de educação aos níveis provincial e distrital em técnicas de identificação das NEE das crianças, e na elaboração de material e manuais de apoio (MINED/DEE & Richman, 1990; 1991).

Paralelamente, na tentativa de atender crianças com problemas específicos de aprendizagem em escolas regulares, foram criadas turmas de diagnóstico em três cidades, nomeadamente Maputo, Beira e Tete. Da experiência adquirida a partir destes programas e das evidências do seu sucesso, pode-se afirmar que já se estava perante um processo de inclusão no contexto moçambicano, de acordo com os directores das escolas e técnicos de educação que os desenvolviam. Isto quer dizer que as crianças já estavam integradas na escola e as suas necessidades eram identificadas e atendidas. Todavia, o paradigma segregacionista e toda a organização estrutural vigente, isto é, a dupla subordinação das escolas especiais a dois ministérios, o da Educação e o da Saúde, este representado pelo Departamento da Acção Social que, à primeira vista, parecia ser benéfica, trouxe problemas de ordem administrativa e também pedagógica, provocando listas de espera para que as crianças com NEE fossem atendidas.

Em 1998 é lançado o Projecto de Educação Inclusiva que, volvidos mais de vinte anos, carece de uma avaliação independente e profunda. Alguns estudos apontam que os problemas de inclusão radicam, sobretudo, na formação de professores e nas condições infraestruturais (Chambal, 2012; Handicap International, 2017; Manhiça, 2000, 2005; Nhapuala, 2014), havendo também os que aludem a uma falta de normas claras para a sua implementação (e.g. Reginaldo, 2018).

Com a falta de informação sobre as experiências das turmas de diagnóstico, que nessa altura já se constituíam em embriões de inclusão, o projecto de escolas inclusivas de 1998 parece não ter tomado como base as evidências de trabalhos desenvolvidos nessas turmas. Para as escolas, e até para algumas direcções de educação em geral, onde o projecto se

desenvolvia, tudo era novo e sempre se ficava à espera pelas “orientações superiores” (Libombo, 2009).

O fraco desenvolvimento da educação especial, tanto em infraestruturas quanto na sua legislação, como referido anteriormente, ditou que, somente em 2011 fossem concluídos e criados, pelo Diploma Ministerial nº 191/2011 de 25 de Julho, os Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI) (MINED, 2011). Concebidos como instituições multifuncionais de ensino e serviços de diagnóstico e orientação para atender crianças e jovens com NEE derivadas de uma deficiência, NEE sem causa detectável e crianças sem NEE, estes centros estão localizados em Anchilo na província de Nampula; em Matundo, na província de Tete, e em Macia, na província de Gaza, para servirem, respectivamente, as regiões norte, centro e sul do país. O processo de entrada para os CREI é através de uma selecção, feita pelos psicólogos do centro, que se deslocam a cada província sob sua cobertura, para identificar as crianças elegíveis, por critérios previamente estabelecidos pelo próprio centro (CREI–Gaza, 2016). As crianças são atendidas em regime de internato. Em cada um dos CREI são atendidas NEE de natureza diversa. A adjectivação de “inclusiva” deriva do facto de estes centros acolherem também crianças consideradas “normais”, portanto sem deficiência. Se assim não fosse, estes centros seriam uma réplica de escolas especiais. É uma experiência que merece ser acompanhada para que dela se possa produzir algum conhecimento científico, em particular sobre as atitudes, tanto das crianças consideradas “normais”, que vão ao encontro das outras, bem como das dos seus pais. Uma outra particularidade destes centros é o facto de acolherem diferentes NEE numa única instituição, o que não tem sido amplamente descrito na literatura ao longo da história da educação especial. A tendência histórica em educação especial foi de prover escolas, professores e materiais especializados, de acordo com um determinado tipo de NE, segundo as classificações e categorias estabelecidas. A prática dos CREI também merece um estudo particular pois, estando em funcionamento há nove anos, as experiências adquiridas nestes centros podem servir de referência ao processo de inclusão que se advoga em Moçambique.

A percepção da pessoa com NE como “doente” (Simbine, 2016) ou mesmo categorizando-a de vulnerável é o que ainda prevalece na maioria dos discursos da sociedade moçambicana. Isto é sustentado pela própria trajectória das escolas especiais, que passaram da tutela do Ministério da Saúde para uma dupla subordinação de dois ministérios, nomeadamente: Ministério da Mulher, Criança e Acção Social (MMCAS) e do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). A responsabilidade do MINEDH é prover professores, currículos e monitoria do processo de ensino e aprendizagem, cabendo

apenas ao MMCAS a responsabilidade administrativa e de acompanhamento social das crianças. Este acompanhamento é traduzido na identificação de crianças com deficiência ou em situação de vulnerabilidade nas comunidades, que depois são encaminhadas às escolas. Nesse processo, o diálogo com a educação é quase inexistente. As escolas especiais, por sua vez, podem ou não aceitar a criança, dependendo do grau de severidade da deficiência e das vagas existentes, uma vez que são somente quatro escolas especiais. Isto pode revelar que, em todo o país, existem crianças com NE que estão ainda fora dessas escolas e, com a inclusão, elas estão nas escolas regulares.

Em síntese, no Moçambique colonial, similarmente ao que acontecia na metrópole (Portugal), não havia propriamente, no sistema educacional, escolas para atender crianças com NEE. Estas eram atendidas em instituições assistenciais e, mais tarde, em instituições médico-pedagógicas. Já em 1962, ainda no período colonial, crianças com NEE passaram a ser atendidas em quatro escolas especiais, situação que prevaleceu até depois da Independência Nacional. A situação de emergência que o país vivenciou impeliu a iniciativas concretas de atendimento de crianças com NEE em escolas regulares. Oficialmente, a Educação Inclusiva inicia em 1998, com o Projecto Piloto de Escolas Inclusivas e, em 2011, são criadas os Centros de Recursos de Educação Inclusiva.

### **2.2.5. Respostas e Desafios de Moçambique aos Compromissos de Educação Para Todos**

Moçambique, como membro da Organização das Nações Unidas (ONU), da União Africana (UA) e da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), assinou e ratificou várias declarações, convenções e acordos internacionais, continentais e regionais, que constituem instrumentos referenciais para a materialização do direito à educação para todos os cidadãos (Massarongo-Jona & Lopes, 2013).

No âmbito mundial, de entre os vários instrumentos que Moçambique ratificou, concernentes à educação, no geral, e, em particular, ao direito que todos os indivíduos têm à educação, podem-se destacar:

- i) a Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas (ONU/UNICEF, 1989), que promove o direito à educação e formação de todas as crianças, incluindo as crianças com deficiência;
- ii) a Declaração da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), que estabelece compromissos em torno de currículos, ensino e aprendizagem centrados na criança e que abarquem considerandos de diversidades;

- iii) o Regulamento das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades das Pessoas com Deficiência (ONU, 1993), que sublinha a importância da satisfação dos direitos humanos básicos das pessoas com deficiência que tenham sido alvo de discriminação;
- iv) a Declaração de Salamanca e o Quadro de Acção para as Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), que avançam o princípio da inclusão para as crianças com necessidades educativas especiais;
- v) o Congresso Internacional sobre Educação Especial, realizado em Birmingham, Inglaterra, (UNESCO, 1995), que proporciona o repensar sobre as concepções e práticas da integração de alunos com NEE em escolas regulares;
- vi) a Declaração da Conferência Mundial de Dakar sobre Educação (UNESCO, 2000), que compromete os governos no sentido de assegurarem que os seus sistemas de educação sejam inclusivos e tomem em conta as necessidades dos alunos desfavorecidos, vulneráveis e marginalizados;
- vii) a Convenção da ONU sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que estabelece o direito de provisão da educação para as pessoas com deficiência no âmbito de um sistema de educação inclusivo a todos os níveis, e a aprendizagem ao longo da vida.

A nível do continente africano, de entre os instrumentos ratificados por Moçambique, podem-se destacar:

- i) a Carta Africana dos Direitos e Bem-estar da Criança (União Africana, 1999a), que estipula a providência de educação básica gratuita e obrigatória, o encorajamento ao desenvolvimento do ensino secundário nas suas diversas ramificações e, progressivamente, o acesso gratuito para todos, a garantia do acesso ao ensino superior para todos, a adopção de medida de encorajamento da frequência regular nas escolas, redução de índices de desistência, e medidas de protecção da rapariga;
- ii) a Década Africana das Pessoas com Deficiência (União Africana, 1999b), prorrogado, até 2019, que presta atenção particular à igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade, incluindo a educação;

- iii) o Plano de Acção Continental da União Africana (União Africana, 2012) - alargado até 2019, que contém um dispositivo sobre as medidas especiais a serem adoptadas com vista a satisfazer as necessidades das crianças com deficiência, incluindo garantir o seu acesso a todos os níveis do sistema de educação, bem como uma recomendação para a adopção de políticas para assegurar que as raparigas e os rapazes com deficiência tenham acesso à educação relevante em estabelecimentos integrados, a todos os níveis.

Dentro do continente africano, nos Estados-Membros da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral, está estipulado que cada estado deve criar um sistema de educação equitativo e inclusivo, que permita a todos os alunos aprenderem e desenvolverem-se (SADC, s/d). Desse modo, ao nível da SADC foram desenvolvidos quadros de referência para incrementar o acesso à educação para todos, incluindo crianças com deficiência (Massarongo-Jona & Lopes, 2013). Estes quadros incluem:

- i) o Protocolo da SADC sobre Educação e Formação (SADC, 1997);
- ii) o Quadro e Programa de Acção da SADC sobre Cuidados Integrados e Apoio aos Órfãos, Crianças e Jovens Vulneráveis 2008-2015 (SADC, 2008).

A SADC, no esforço de desenvolvimento da educação inclusiva, elaborou a Estratégia de Educação Inclusiva para Alunos com Deficiência na África Austral (SAIES) 2017-2021 (SADC, 2016) apresentando duas justificações quanto à sua pertinência. A primeira justificação centra-se na constatação de que cerca de 1/3 de todas as crianças da região que estão fora do sistema escolar, portanto excluídas, são aquelas que têm deficiência. A segunda é justificada por evidências que demonstram que a educação inclusiva é benéfica sob os aspectos educacional, social e económico (Ainscow, 1995; Correia & Tonini, 2012; Department of Education and Science, 1978). No aspecto educacional, a educação inclusiva não só beneficia a criança com deficiência, mas também todas as crianças, porque exige da escola um repensar nas suas formas de ensino, desenvolvendo métodos que respondam às diferenças individuais. O benefício ao nível social fundamenta-se na perspectiva de direitos humanos, que estabelece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos..., sem distinção de qualquer espécie ou qualquer outra condição” (ONU, 1948, artigos I e II). Nesta perspectiva, existem evidências de que escolas inclusivas produzem mudanças de atitude em prol da diversidade (Cardoso, 2011; Correia, 2010; Costa, 2018; Santos, 1997, 1999). No aspecto económico afirma-se que é menos oneroso estabelecer e

manter escolas que eduquem o conjunto de todas as crianças do que estabelecer um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de crianças (Department of Education and Science, 1978).

Moçambique assumiu responsabilidade ao nível nacional e internacional relativamente à Inclusão quando, no seu Plano Estratégico da Educação 1997-2001 (MINED, 1997) adoptou a filosofia da educação inclusiva sob o lema, *Combater a Exclusão, Renovar a Escola*, cujo princípio fundamental é de que “... todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994 p. 21), relacionadas com os seus estilos, necessidades e ritmos de aprendizagem. Em 1998, foi tomada a decisão de implementar, em duas fases, o Projecto de Educação Inclusiva, sendo a 1ª fase experimental, com duração de dois anos.

O foco dessa fase estaria centrado no levantamento de dificuldades de aprendizagens específicas, incluindo aquelas apresentadas por crianças com deficiências, a fim de se iniciar um trabalho voltado para a qualificação de equipas de apoio aos professores. Concomitantemente, seria realizado um levantamento do número de crianças com necessidades especiais nas turmas regulares de ensino. No início, foram integradas nas escolas regulares, tanto crianças oriundas de escolas especiais, bem como aquelas que se encontravam fora da escola. Foram cerca de 200 crianças com deficiência sensorial, 25 crianças com deficiência visual e 86 com deficiência mental, em 11 escolas regulares, distribuídas em cinco províncias, nomeadamente: Cidade de Maputo, província de Maputo, Nampula, Sofala e Zambézia (Ferreira & Manhiça, 1998).

Os dados da avaliação da fase experimental, em 1999, indicavam uma abrangência de 19830 alunos, sendo 768 identificados com NEE, dos quais 452 alunos (2,31%) eram das escolas regulares e os restantes 316 (1,5%) eram das únicas quatro escolas especiais existentes no país. A avaliação da fase experimental mostrou que a inclusão era vista como uma das estratégias viáveis para o alcance dos objectivos que o Plano Estratégico da Educação 1997-2001 planificara ao se referir à universalização do acesso e expansão escolares, e à promoção da equidade educativa e melhoria da qualidade de ensino (Manhiça, 2000).

Paralelamente, a nível dos outros sectores do Governo, várias iniciativas em prol de pessoas com deficiência foram sendo desenvolvidas, tais como: a Política da Pessoa Portadora de Deficiência (MIMAS, 1999); O Regulamento das Construções (Ministério das Obras Públicas e Habitação [MOPH], 2008); o Plano Nacional de Acção na Área da Deficiência 2012-2019 (MIMAS, 2006); o Plano Nacional de Acção para a Criança 2013-

2019 (MIMAS, 2013); a Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência 2018-2027 (MINEDH, 2017), que está em implementação. No entanto, passados mais de vinte anos de Educação Inclusiva, afigura-se importante admitir que tudo quanto foi feito se direccionava mais para alunos com NEE de natureza “deficiência” Sensorial, a exemplo de capacitações de professores em Braille e em Língua de Sinais, não havendo evidências de práticas bem-sucedidas na identificação, avaliação e intervenção em alunos com NEE de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental em escola regular (Handicap International, 2017). Enveredar nesse empreendimento é ainda um desafio, ao qual o presente estudo dá a sua contribuição.

### CAPÍTULO 3: REVISÃO DA LITERATURA

O estudo que consubstancia a presente tese visava e, efectivamente, apresenta um subsídio à Educação Inclusiva sob forma de um modelo adaptado para a identificação de alunos com Necessidades Educativas Especiais de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (NEE-DID). Importa, no entanto, começar por proceder a uma contextualização teórica, apresentando e discutindo os elementos teóricos estruturantes do estudo, na sua vastidão e complexidade, através da Revisão de Literatura que se segue.

Começa-se pela apresentação da fundamentação epistemológica do conceito de Inclusão, a base do estudo. Em seguida, e partindo mesmo do facto de que ao indivíduo com Necessidades Especiais (NE), tido por “diferente”, foram sendo atribuídas diferentes designações ao longo da História do Homem, tendo sido igualmente diversas as formas de conceber e prover o atendimento e a educação a esse ser “diferente” (Sasaki, 2005, 2006; Simon, 1991), são apresentados e discutidos os principais paradigmas de atendimento a indivíduos com NE, nomeadamente os paradigmas de exclusão; de segregação; de integração e de inclusão. Seguidamente, procede-se à abordagem de termos e conceitos-chave, com destaque para: *Inclusão; Educação Inclusiva; Escola Regular; Necessidades Especiais e Necessidades Educativas Especiais; Necessidades Educativas Especiais* de natureza *Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*; e *Resposta-à-Intervenção*. O capítulo encerra com uma apresentação elaborada do modelo Resposta-à-Intervenção (RTI), ferramenta conceptual padrão que inspirou o presente estudo.

#### 3.1. Fundamentação Epistemológica

A fundamentação epistemológica desta pesquisa é constituída por duas teorias. Por um lado, as teorias pós-críticas, que versam sobre a diversidade humana, particularmente a abordagem sociológica ligada ao direito, defendida por Santos (1999). Por outro, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997a) que, em sua génese, propõe uma natureza social da aprendizagem, particularmente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano. Ambas as teorias criticam o modo como a sociedade aborda a diferença e elaboram uma concepção sobre essa diferença.

A afirmação de Santos (1999, p.43), de que “(...) as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”, mostra o rompimento com o paradigma da segregação (a ser elaborado na secção que se segue) e abre espaço para uma inclusão, que toma em consideração as características da individualidade. Santos (op. cit.) conclui que, para isso,

há “a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (p.43). Isto significa que o facto de se ser diferente não invalida a individualidade de cada um.

A teoria de Vygotsky (1997b), no seu tratado “Defectologia”, dissecar e demonstra como esta individualidade “diferente” se produz e se desenvolve na sociedade. Na perspectiva da diversidade humana, Vygotsky (op. cit.) faz uma análise do desenvolvimento do indivíduo com NE e sua educação, assente em três princípios fundamentais. O primeiro princípio refere-se à análise qualitativa da NE e à investigação do modo como o funcionamento psíquico se organiza na condição da NE. Para tal, Vygotsky critica e rejeita as abordagens voltadas à medição de graus e níveis de incapacidade, criticando as teorias do desenvolvimento que concebem a criança em referência ao adulto. Ele propõe que se supere qualquer noção da pessoa com NE em referência ao pressuposto da “normalidade”. O seu desiderato com essa crítica é propor vias alternativas de explicação do desenvolvimento humano na condição da NE, contrariando a tendência que concebia a existência de leis do desenvolvimento próprias às pessoas com NE (Nuernberg, 2008). Vygotsky (1997a) enfatiza que o funcionamento psíquico das pessoas com NE obedece às mesmas leis, embora com uma organização distinta das pessoas sem NE.

O segundo princípio assenta no facto de que, apesar de a NE pressupor limitações de ordem orgânica, a que ele designou de “NE primária”, esta não pode ser reduzida somente a isso. Assim, Vygotsky (op. cit.) identifica uma NE a que designou de “NE secundária”. No seu argumento, este teórico não rejeita as limitações de ordem orgânica. Contudo, afirma que na interação do indivíduo com essas limitações no meio ambiente, que é construído e funciona com base em referência à “normalidade”, produz-se uma NE secundária. Deste modo, a NE engloba também as consequências psicossociais. Daí que afirme que as “consequências sociais da NE acentuam, alimentam e consolidam a própria NE. Neste contexto, não existe aspecto algum em que o biológico possa ser separado do social” (Vygotsky, 1997a, pp. 73-95). As NE secundárias são mediadas socialmente, ou seja, são assentes no padrão cultural da “normalidade”. Por sua vez, este padrão cultural da normalidade cria barreiras físicas e educacionais para a participação social e cultural da pessoa com NE. Com base nessa ideia, Vygotsky criticou o paradigma da segregação social e educacional imposto às pessoas com NE. Ele refere que formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resultam na restrição das potencialidades de desenvolvimento das pessoas com NE. Como consequência, essas pessoas ficam condenadas ao limite da sua NE.

O terceiro princípio vygotskiano foca as vias alternativas do desenvolvimento na presença da NE, apontando a compensação social como fundamental. Esta consiste numa reacção do sujeito diante da NE, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Entende-se por mediação a aquisição de conhecimentos realizada por meio de um elo intermediário entre o ser humano aprendiz e o ambiente. Para Vygotsky, há dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos, sendo estes as representações mentais que substituem objectos do mundo real. Por isso, Vygotsky instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social se realize de uma forma efectiva e com qualidade (Garghetti, Medeiros & Nuernberg, 2013).

Para Vygotsky (1997a), a preocupação com a educação de pessoas com NE decorria tanto do seu interesse científico, isto é, compreender os aspectos da génese social do desenvolvimento humano, quanto do seu trabalho prático de atendimento das necessidades dessas pessoas. Importa aqui salientar que Vygotsky fundou o Instituto de Defectologia, onde parte de suas pesquisas decorria, para além de ele próprio ser responsável pelo atendimento de crianças vulneráveis e com NE. Como resultado do seu pensamento, Vygotsky admitiu que existem possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem num indivíduo com NE (Garghetti, et al., 2013; Nuernberg, 2008).

As bases da concepção sobre possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem num indivíduo com NE são assentes na tese de que a inteligência não é inata e nem estática, mas se constrói nas trocas constantes com o meio ambiente (Vygotsky, 1997a). As relações entre aprendizagem e desenvolvimento estão sintetizadas no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por ele introduzido, e que é sobejamente conhecido na área da educação, em particular na educação de crianças com NE. Vygotsky define o conceito de ZDP como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1997b). Com este conceito, Vygotsky sistematiza os três princípios da sua teoria sobre a génese do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A contribuição destes princípios na história de educação de crianças com NE foi um marco significativo.

Vygotsky tem contribuições específicas para cada natureza da NE e na sua investigação das NE-DID mostra a heterogeneidade dos indivíduos com esta dificuldade, salientando que a sua personalidade é tão importante quanto a sua dificuldade (Vygotsky, 1997a. pp. 197-202), pois, a reacção subjectiva aos limites impostos pela NE e o lugar que

ocupa essa condição no ser destes indivíduos são aspectos fundamentais no seu processo de constituição como sujeitos (Sousa, 2016). Pesquisas desenvolvidas sob este argumento de Vygotsky têm contribuído para a compreensão dos processos de aprendizagem e da constituição da personalidade de indivíduos com NE-DID (Carneiro, 2007).

### **3.2. Paradigmas no Atendimento de Indivíduos com Necessidades Especiais**

O processo para que todos os seres humanos tenham acesso à educação conheceu, ao longo da História da humanidade, algumas “revoluções”, a que Kuhn (1998) designou de paradigmas. Tomando de empréstimo a definição de Kuhn (op. cit.), pode-se dizer que este processo conheceu “episódios de desenvolvimento não-cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior” (Kuhn, 1998, p. 125).

As várias pesquisas sobre o histórico da educação de pessoas com NE identificam etapas que são coincidentes, marcando, deste modo, certos paradigmas (Sasaki, 2006). Nesse processo, são identificados os paradigmas da Exclusão; Segregação; Integração e Inclusão.

#### **3.2.1. Paradigma da Exclusão**

De acordo com Crespo (2009, p. 31), a NE é tão antiga quanto a humanidade. Quanto ao seu atendimento, pesquisas arqueológicas recentes evidenciam que, na antiguidade, contrariando o que até agora se acreditava, pessoas com NE não eram exterminadas/eliminadas. De acordo com este autor, a exclusão começou na Idade Média, entre os séculos V-XV (476-1453), sob factos como as revoltas, as guerras, invasões e a peste negra/bubónica. Na revisão da literatura que Crespo (op. cit.) fez sobre a história da educação de pessoas com NE causadas por impedimentos físicos, fisiológicos ou psíquicos, encontrou que um dos motivos da rejeição dessas pessoas era o facto de a sociedade ter receio que as mesmas transmitissem uma “doença” ou maldição.

Nesse período histórico, “os homens aceitaram mal os que eram diferentes deles e esta diferença os tornava seres de excepção, inquietantes, perigosos, talvez” (Simon, 1991, p. 13). A afirmação de que “matamos os seres disformes e separamos os meninos que nascem enfermos, débeis e deformados” (Lúcio A. Séneca. Séc.V a.C. apud Assa, 1971), pode levar a que se conclua que a visão sobre o “diferente” é social e historicamente construída (Santos, 1997; Vygotsky, 1997a). Como a própria história também ensina, as mudanças na concepção e atitude social em relação a essas pessoas foram gradualmente configurando-se, graças ao

desenvolvimento económico, social e científico, especialmente no campo da medicina (Bautista, 1997; Crespo, 2009).

Numa análise dos discursos filosóficos das várias épocas históricas, pode-se inferir que, ao eliminar, excluir, maltratar as pessoas com NE, se estava perante um **paradigma da Exclusão**. Segundo Crespo (2009), quando a concepção de NE passou a ser de natureza religiosa, houve duas atitudes distintas: uma, que considerava que a pessoa com NE era demoníaca, ora possuída pelo demónio, ora expiadora da culpa e da vingança divina, e outra que traz de forma positiva a noção da NE como pessoa sagrada, de forma que a sua marca era o sinal de diferença e, nesse sentido, só podia ser assinalada por Deus. Como exemplo, a pessoa com NE de tipo intelectual era considerada a pessoa simples da aldeia, que estava mais próxima de Deus e das crianças. Amaral (2013, p. 28) refere que a NE “era o sinal, a marca,...essas pessoas eram protegidas pela sociedade...tinham um lugar e um papel a representar nessas comunidades. De maneira alguma elas ficavam de fora.” Em África, por exemplo, há também relatos dessas atitudes opostas. Para algumas religiões, estas pessoas são consideradas “filhas de Deus”, e até com conotações místicas, como produtores de sorte e fortuna. No entanto, para outras religiões, essas pessoas são tidas como “filhas do diabo” – corporizando um castigo que Deus enviou aos progenitores como retaliação por algum mal que eles tenham cometido (Simon, 1991). Relatos de episódios similares ainda se reportam actualmente em Moçambique (Simbine, 2016).

### **3.2.2. Paradigma da Segregação**

Vários autores apontam o paradigma da segregação como caracterizado pela institucionalização das pessoas com NE (Amaral, 2013; Aranha, 2001; Bautista, 1997; Borges, 2011; Correia, 2010; Crespo, 2009; Simon, 1991; Sousa, 2016). Trata-se de um paradigma historicamente assente em discursos que se situam num continuum de segregação versus protecção, visto que envolve uma atitude de protecção assistencialista de pessoas com NE. Com efeito, as pessoas com NE eram enclausuradas nas suas casas ou em asilos e orfanatos para tratamento pelos seus familiares ou pela Igreja, através das instituições desta. A institucionalização assume duas formas diferentes de um mesmo discurso social de partilha/exclusão (Simon, 1991). Na verdade, o gesto afirma-se como uma dupla protecção, isto é, a sociedade protege-se das pessoas que a embaraçam e protege também essas pessoas da sociedade e delas mesmas.

De acordo com autores que se dedicaram ao estudo da história de pessoas com NE, a segregação não terá tido como único objectivo uma colocação à parte, um enclausuramento

definitivo das pessoas com NE, mas terá sido acompanhada, na maioria das vezes, por uma componente de educação, que evoluiu para uma educação especial (Bautista, 1997; Pessotti, 1984; Silva, 1987; Simon, 1991). As crianças segregadas repartiam-se em três categorias: (a) os filhos de mendigos, vagabundos e outros; (b) as crianças que se portam mal (as que roubam, vagabundeiam, se prostituem); (c) as crianças em “estado de pobreza”, que compreende duas subcategorias bem distintas, designadamente as órfãs ou abandonadas e, as crianças com NE de natureza sensorial, intelectual ou física (Simon, 1991).

Segundo Simon (1991), com a obrigatoriedade da frequência escolar por todas as crianças, surgem algumas que não acompanham o ritmo escolar, para as quais vão ser criadas “classes e escolas de aperfeiçoamento/remediação”. A criação destas classes/escolas decorre de um processo complexo, desencadeado pelo pensamento subjacente aos testes de inteligência de Binet, que influenciou a evolução do recrutamento dos alunos que seriam atendidos nestas classes, ampliando, desse modo, a segregação. Por um lado, ao multiplicarem-se as categorias de crianças que frequentariam os estabelecimentos ou classes especiais, que já ascendiam a quinze categorias, no século XX, por outro, generalizou-se a despistagem precoce, isto é, antes da entrada na escola primária, através dos Testes de Inteligência. Ainda de acordo com Simon (op. cit.), a evolução da segregação apresenta-se em três etapas. Uma primeira, que pode ser qualificada de segregação restrita quanto ao número de crianças, mas com uma supremacia assistencial das crianças do asilo. Esta etapa tem a sua origem na Idade Média e atinge o ponto culminante por volta de meados do século XIX. Uma segunda etapa é a da criação de classes especiais, que ocorre na primeira metade do século XX, indo até ao fim da Segunda Guerra Mundial. Esta etapa é marcada por uma relativa estagnação devido a factores económicos e sociais derivados da guerra. Seguiu-se a terceira etapa, caracterizada por uma expansão e especialização dos estabelecimentos educativos, sob o argumento de que era mais fácil e mais rentável dispor de especialistas e de materiais para o atendimento de um grande número de casos evidenciando o mesmo tipo de dificuldades/necessidades. Para a época, esta justificativa talvez pudesse ter a sua sustentabilidade para algumas categorias de NE, a exemplo das de natureza sensorial ou motora. Contudo, carecia de evidências que pudessem consensualizar uma classificação que distinguisse entre NE de natureza comportamental e dificuldades de aprendizagem ou mesmo intelectual, apesar do vasto desenvolvimento dos testes de inteligência.

As classificações e atendimentos em instituições especializadas, por categoria da NE, negavam às pessoas com NE o convívio social. Isto acontecia porque o valor das pessoas era ajuizado através da sua função social ou mesmo instrumental, ou seja, a utilidade do

indivíduo na sociedade (Sasaki, 2006). Por outras palavras, a valorização e consequente integração do indivíduo na sociedade dependia do quão ele respondia ou não às expectativas sociais. (Wedell, 1990).

### **3.2.3. Paradigma de Integração**

As mudanças na concepção e atitude social em relação às pessoas com NE foram gradualmente tomando nova configuração, graças ao desenvolvimento económico e científico, especialmente no campo da medicina. As abordagens filosóficas e antropológicas convergiram numa perspectiva mais humanista da NE (Bautista, 1997). Deste modo, o paradigma muda para a possibilidade de se educar essas pessoas em ambientes menos restritivos e em convivência com as demais pessoas da sociedade. Dentro desse contexto, o movimento contra a institucionalização foi responsável pela retirada das pessoas com NE das instituições tradicionais especiais, e pela implantação de programas comunitários de serviços para a integração dessas pessoas. Estas acções, acompanhadas pelo mundo académico e pelo princípio da “normalização”, procuravam ajudar as pessoas com NE a adquirir as condições e os padrões da vida quotidiana, no nível mais próximo possível do normal ou, ainda, ensaiava uma aproximação com o quotidiano das demais pessoas (Crespo, 2009).

Como resultado desse processo, na segunda metade do século XX, surge o **paradigma da Integração**, cujo princípio básico e filosófico é a “normalização”. Porém, este conceito “normal” é relativo. Por isso, o que é normal hoje pode não o ser amanhã, dependendo da pessoa que vê o outro, e das circunstâncias. Portanto, o “normal” e o “não normal” não estão dentro da pessoa com NE, mas sim, fora dela. Como Vygotsky (1997a) argumenta, é aquilo que os outros percebem nessa pessoa e as circunstâncias envolventes. Aranha (2001) refere que a experiência foi mostrando que não passava de uma ilusão supor que alguém pudesse realmente “habilitar-se” para a integração social através de uma vivência segregada, em ambiente não representativo da vida na sociedade mais ampla e na convivência quase que exclusiva com outras pessoas com NE. O movimento da “normalização”, caracterizado por discursos de provisão de serviços, sustenta que o foco da mudança está na pessoa, que se deve adaptar à sociedade, isto é, integrar-se (Aranha, 2001). Exemplos desses “discursos” podem ser encontrados em documentos da ONU, como a seguir se ilustra:

Sempre que possível o deficiente mental deve residir com a sua família, ou em um lar que substitua o seu, e participar das diferentes formas de vida em sociedade (...). Se for

necessário interná-lo em estabelecimento especializado, o ambiente e as condições de vida nesse estabelecimento devem se assemelhar ao máximo aos da vida normal (Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental, ONU, Resolução 2856, de 20/12/71).

As pessoas portadoras de deficiências têm o direito a tratamento médico e psicológico apropriados, os quais incluem serviços de prótese e órtese, reabilitação, treinamento profissional, colocação no trabalho e outros recursos que lhes permitam desenvolver ao máximo as suas capacidades e habilidades e que lhes assegurem um processo rápido e eficiente de integração social (ONU, 1975).

Desse modo, para que a pessoa com NE tivesse uma vida “normalizada”, tornava-se necessário que a sociedade oferecesse serviços de aproximação que, na maioria dos casos, era a deslocação dos serviços já existentes nas instituições especiais, como por exemplo escolas especiais, para instituições regulares, também designadas de “normais”. Esses serviços podiam ser de ordem material, financeira ou humana. O objectivo era preparar essas pessoas para o convívio social. Neste contexto, surgem vários programas e modelos. De entre os vários modelos gerais de integração, citam-se: o modelo em cascata, de Gearheart (1974); o modelo de Kauffman e seus colaboradores (Kauffman, Gottlieb, Agard, & Kukic, 1975); o modelo IGE (Individually Guided Education) [Educação Individualizada Guiada] (1976) desenvolvido por Kalusmeier (Armstrong, 2018).

O modelo em cascata de B. R. Gearheart (1974) foi concebido em oito níveis que são: (1) Integração na classe regular com um docente comum; (2) Integração na classe regular com um serviço de apoio ao docente comum por um docente especializado; (3) Integração idêntica à do segundo nível, mas contemplando também o apoio à criança; (4) Integração na classe regular com participação da criança na classe de apoio – metade do dia; (5) Integração na classe especial na escola regular, com participação nas actividades gerais da escola; (6) Escola Especial; (7) Ensino ao domicílio; (8) Ensino em centro de acolhimento ou hospitalar. Analisando este modelo, pode-se concluir que, o 6º, 7º e 8º níveis não constituem propriamente integração, porquanto as crianças continuam segregadas.

O modelo de Kauffman e seus colaboradores (Kauffman et al. 1975), embora teórico, analisa três aspectos fundamentais, que constituem a estrutura da integração. O primeiro aspecto é o temporal (a quantidade de tempo que a criança passa em contacto com as outras crianças). O segundo refere-se à planificação e programação, o último aspecto diz respeito à clarificação das responsabilidades (se é exclusiva da escola, se é alternativa, e ou é co-

responsabilidade, quando esta é consensual). Esta clarificação não é só ao nível pedagógico, mas compreende também todos os aspectos administrativos.

De acordo com Armstrong (2018), o modelo IGE (1976) foi desenvolvido por Klausmeier nos anos 60 e engloba 7 componentes separadas, nomeadamente: (a) Multiunidades de arranjos administrativos organizacionais; (b) Uma programação instrucional para cada aluno, que se faz na base da avaliação das necessidades da criança para se definir os objectivos a atingir; (c) Avaliação dos conhecimentos de cada aluno individualmente, com vista à tomada de uma decisão pedagógica; (d) Material didáctico necessário compatível e adaptado ao ritmo da criança; (e) Um programa de ligação casa-escola-comunidade; (f) Ambiente facilitador; (g) Investigação tendente a melhorar as condições de integração da criança.

Dos modelos organizados em torno da pedagogia, são exemplos o modelo de programação escolar na base da análise de tarefas, de Robichaud e Landry (1978), que analisam o ensino em cinco níveis: (1) o indivíduo/criança, (2) os objectivos de ensino, (3) as estratégias de aprendizagem, (4) a avaliação, (5) os agentes educativos. Nos objectivos situa-se a análise de tarefas em três níveis: (a) se dizem respeito a todos os alunos e se decorrem da ideologia; (b) se determinam as exigências particulares para alguns grupos de alunos, ou seja, com surdez, cegueira ou outras NE, e, (c) se são descritos em comportamentos observáveis. Também assente em aspectos pedagógicos, o modelo temporal de Hundert (1982) é caracterizado pelas fases de: (a) preparação da criança com NE; (b) preparação do docente da classe regular, e (c) transição da criança da escola especial para a escola regular. De referir que as diferenças entre os vários modelos organizados em torno da pedagogia estão assentes nas concepções psicológicas sobre a aprendizagem, bem como em aspectos de ordem ideológica de cada país e sistema de educação.

Como se pode compreender, o paradigma da Integração tem como pressuposto o indivíduo/criança a ser integrado, e tudo o que pode ser organizado em torno da sua NE.

#### **3.2.4. Paradigma da Inclusão**

Perante novas descobertas científicas e experiências acumuladas dos movimentos dos direitos humanos, algumas instituições sociais, organizações de atendimento de pessoas com NE e as próprias pessoas com NE começaram a perceber que praticar a integração, por si só, não era o suficiente para acabar com a discriminação (Crespo, 2009). Consequentemente, o discurso e a prática da integração começam a ser questionados. Dos discursos de provisão de serviços, em conjugação com as reivindicações dos movimentos dos

direitos humanos, surge o discurso ou o **paradigma da Inclusão**. Na realidade, na maioria dos países onde a educação é obrigatória e onde existem sistemas de Educação Especial estabelecidos e consolidados, a integração precede a inclusão. Por isso, os termos integração e inclusão são normalmente confundidos como sinónimos. Todavia, estes termos são diferentes, pois cada um deles parte de um conjunto de pressupostos completamente diferentes. Na integração, o indivíduo é que se adapta à nova realidade, enquanto na inclusão é o contexto que se deve transformar para acomodar as NE do indivíduo (Bautista, 1997; Correia, 2010, 2013).

O paradigma da inclusão, cerne do presente estudo, e que vai permear os próximos capítulos, demanda a necessidade de reorganizar a escola de modo a garantir o acesso à educação para todas as crianças, desiderato preconizado pela Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990).

Em resumo, a evolução do atendimento de indivíduos com NE assenta nos quatro paradigmas acima descritos. Quando se excluía os indivíduos devido à sua condição física ou psíquica, estava-se perante o paradigma da exclusão. A mudança na concepção da NE, do metafísico para o biológico, aliada à prática do acolhimento e do confinamento institucional, que permaneceu até à segunda metade do século XX, marcou o paradigma da segregação. O movimento da não institucionalização, baseado no princípio da “normalização” e acompanhado por descobertas científicas sobre a NE resulta no paradigma da integração. A insatisfação com o paradigma da integração, fundamentada no discurso dos direitos humanos e nas declarações internacionais, bem como nas práticas discursivas dos vários países, fundamenta o que se pode denominar de paradigma da inclusão. Em suma, a inclusão é caracterizada pelo pressuposto de que a pessoa com NE tem o direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos.

### **3.3. Discussão de Termos e Conceitos-chave**

Os termos e conceitos que são abordados nesta subsecção são: Inclusão; Educação Inclusiva; Escola Regular; Necessidades Especiais e Necessidades Educativas Especiais; Necessidades Educativas Especiais de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental; e Resposta-à-Intervenção.

#### **3.3.1. Inclusão**

A Lei do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, aprovada a 28 de Dezembro de 2018, não define a inclusão no seu corpo textual, mas define-a no seu glossário nos seguintes termos:

**Inclusão** - é considerado inclusivo o sistema educacional quando:

- Reconhece que todos os indivíduos podem aprender;
- Reconhece e respeita diferenças nos indivíduos: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/incapacidade, classe social, estado de saúde;
- Permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todos;
- Faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva;
- É um processo dinâmico que está em evolução constante;
- Não deve ser restrito ou limitado por turmas numerosas, tipo de infraestruturas escolares nem por falta de recursos materiais (Lei 18/2018).

A definição de inclusão que a Lei da Educação apresenta no seu glossário sugere uma “não definição”, porquanto torna difícil a sua operacionalização. Esta ausência de uma definição operacional parece dever-se à falta de um discurso paradigmático com génese no próprio sistema e nas condições da educação em Moçambique. A justificação desta percepção são os “saltos de etapas”, já descritos, no processo de desenvolvimento do sistema de educação de pessoas com NE no país. Importa salientar que o país não tem uma tradição de um sistema de educação especial, comparativamente a outros contextos internacionais. Consequentemente, não seguiu os paradigmas histórico-cronológicos internacionais. Portanto, a lei traz uma definição de negação das condições que possam ser impeditivas da inclusão, e não aponta propostas para a sua implementação.

Nesta pesquisa, o conceito de **inclusão** é tomado de Stainback e Stainback (1999), que a definem como um conjunto de convicções, atitudes e comportamentos de aceitação das diferenças e co-responsabilização na procura de soluções para obviar as necessidades de outros. Pode-se dizer que é um modo de vida; um modo de viver juntos, em que cada indivíduo é estimado e sente-se parte do grupo, comunidade ou nação. Esta definição genérica da inclusão, pelo que se pode depreender, pretende responder ao reducionismo implícito na definição que considera inclusão a simples passagem de alunos da escola especial para a escola regular, confundindo-a, deste modo, com o paradigma discursivo da integração.

### **3.3.2. Educação Inclusiva**

Entende-se por **Educação Inclusiva (EI)** a aceitação, pela escola regular, de todas as crianças, independentemente de alguma desvantagem de qualquer índole, incluindo as que genericamente são consideradas de crianças com NE. A Educação Inclusiva é uma estratégia de desenvolvimento das escolas regulares para acolher todas as crianças e jovens,

respeitando a sua diversidade (UNESCO, 1994). No mesmo diapasão, Martins et al. (2008) acrescentam que EI é um “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos” (Martins et al., 2008, p. 19).

Assim, a educação de crianças com NE veio a ser o foco de concentração mundial em Salamanca, que culminou com a Declaração de Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais e, conforme o próprio texto afirma, a Conferência “...proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990” (UNESCO, 1994, p.14). O mesmo texto refere que a Conferência “promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p.15). Deste modo, a Declaração de Salamanca afirma que: “Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos...” (p. 61). Neste sentido, a inclusão tornou-se num princípio educacional, ao qual os sistemas educativos, em particular as escolas, devem obedecer. É disso ilustrativo o seguinte segmento da Declaração (p. 61):

o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...).

Mantoan (2003) enfatiza que o mais relevante no conceito de inclusão escolar é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (Mantoan, 2003, p. 19).

Um olhar ao contexto de Moçambique permite constatar que as escolas especiais são exíguas e que, de um modo geral, mesmo as crianças em idade escolar estão ainda fora do sistema educativo, ou seja, excluídas. Adicionalmente, prevalece ainda a crença de que a pessoa com NE é uma maldição (Simbine, 2016). Nesse contexto, a inclusão deve ser vista muito mais para além da presença física do aluno na escola regular, pois a qualidade desta presença é o que caracteriza a educação inclusiva, isto é, quem aprende, como aprende e em que condições aprende.

### 3.3.3. Escola Regular

O termo **Escola Regular** refere-se à instituição de educação onde, regra geral, a maioria dos indivíduos é educada. Esta designação surge e consolida-se no contexto da filosofia da inclusão. A escola regular foi antes designada de “normal” no paradigma da segregação, reservando-se então a designação de “especial” à escola que recebe indivíduos com NE (Correia, 2014). Assim, o termo “regular” veio substituir o termo “normal”, por este suscitar discussões da dicotomia “normal” vs “anormal/especial”.

Correia (2018) chama atenção para a confusão na significação dos termos Escola Regular vs Educação Especial e do conceito de inclusão em termos de escola inclusiva com o conceito de “escola para todos”. Na Lei 18/2018 do SNE, Cap. II, Secção 1, o Artigo 18 é um dos exemplos desta confusão na legislação moçambicana, como se pode observar na definição de Educação Especial apresentada:

A Educação Especial é um conjunto de serviços pedagógicos-educativos, transversais a todos os subsistemas de educação, de apoio e facilitação da aprendizagem de todo o aluno, incluindo daquele que tem necessidades educativas especiais de natureza física, sensorial, mental, múltiplas e outras...

O ensino da criança, do jovem e do adulto com necessidades educativas especiais realiza-se em escolas regulares e em escolas de educação especial.

A criança com necessidades educativas especiais múltiplas ou atraso mental profundo deve receber educação adaptada às suas capacidades em escolas apropriadas.

O articulado transcrito comporta incongruências que o tornam algo confuso, senão vejamos: a definição de educação especial como “um conjunto de serviços...de apoio... a todo o aluno, incluindo daquele que tem necessidades educativas especiais de natureza...” significa que ela é também para alunos sem necessidades educativas especiais. Mas, quando se refere que “o ensino da criança... com necessidades educativas especiais realiza-se em escolas regulares e em escolas de educação especial”, aí reside e ressalta a confusão. A pergunta que se coloca é: Quem vai receber educação na escola regular e quem vai para a escola especial? A falta de clareza na identificação desse público-alvo pode dificultar a inclusão. Vários pesquisadores, como Correia (2014; 2018), Kauffman (2002) e, Kauffman e Lopes (2007), argumentam que é o ensino, e não o lugar, que deve ser o objectivo da educação especial. Portanto, para estes pesquisadores, a educação especial não deve ser uma educação paralela ao ensino regular, e ela não desaparece com a inclusão. Existem debates

sobre como tornar uma escola regular em inclusiva. A experiência do paradigma da integração mostrou que, para além da provisão de serviços, há outras dimensões subjacentes que devem ser observadas. Esta discussão reforça o argumento de que a inclusão pode conduzir a uma necessidade de mudança estrutural do sistema da educação (Hughes & Dexter, 2011; Kirk et al., 2012).

### 3.3.4. Necessidades Especiais e Necessidades Educativas Especiais

Os termos **Necessidades Especiais** e **Necessidades Educativas Especiais** são expressões que têm sido usadas como se referindo à mesma coisa. Por outro lado, há várias interpretações do termo **Necessidades Especiais** como, por exemplo, no Brasil, onde, nos regulamentos oficiais, essa expressão vem substituindo o termo “deficiência” (Breitenbach, Honnef & Costas, 2016; Sasaki, 2005). Em Moçambique, a “deficiência”, na Lei 18/2018 do SNE, foi substituída pelo termo Necessidades Educativas Especiais, tendo-lhe sido acrescentado os termos “de natureza”, para se designar “deficiência” visual, auditiva, físico-motora, intelectual e outras. Portanto, **Necessidades Especiais** refere-se a um conjunto de factores de risco que podem afectar a capacidade de um indivíduo/criança atingir o seu potencial máximo através de mecanismos comuns ou considerados “normais”.

A expressão **Necessidades Educativas Especiais** foi adoptada pela equipa chefiada por Mary Warnock, em 1978, para estudar o estado de provisão de Educação Especial no Reino Unido da Grã-Bretanha. A popularidade deste termo advém da forma e sentido com que foi descrito, como abaixo se pode verificar:

*We wish to see a more positive approach, and we have adopted the concept of special educational needs, seen not in terms of a particular disability which a child may be judged to have, but in relation to everything about him, his abilities as well as his disabilities – indeed all the factors which have a bearing on his educational progress”. (Department of Education and Science [DES], 1978, para. 3.6, p. 37). [Desejamos ver uma abordagem mais positiva, e adoptamos o conceito de necessidades educativas especiais, vistas não em termos de uma incapacidade pela qual uma criança possa ser julgada ter, mas em conexão a tudo acerca dela, suas habilidades bem como suas incapacidades - de facto, todos os factores que têm uma relevância no seu progresso educacional].*

Esta definição já contempla o deslocamento do paradigma médico ou organicista e segregacionista, que condiciona a educação do indivíduo à funcionalidade eficiente ou deficiente dos seus órgãos, para um paradigma de aceitação da diferença humana, encontrando nela capacidades e incapacidades condicionadas pelos contextos envolventes (Sasaki, 2006; Tsutsui, 2014; Vygotsky, 1997a, 1997b). Trata-se de uma definição que espelha que Warnock e sua equipa foram defensores dos movimentos de Inclusão.

Quando a expressão NEE é trazida para o contexto de escola regular, na filosofia da inclusão, tem vários significados, incluindo o sentido genérico que recebeu quando se alargou a população-alvo de educação na perspectiva de “Educação Para Todos” (UNESCO, 2000; Correia, 2014, 2018). Assim, sendo a expressão Necessidades Educativas Especiais genérica, pode levar ao entendimento de que todo o indivíduo com Necessidades Especiais tem necessariamente uma Necessidade Educativa Especial, o que pode não ser válido, pois haverá indivíduos sem Necessidades Especiais, mas que precisam de uma Educação Especial. Portanto, definir Necessidades Educativas Especiais com o padrão médico, organicista, pode deixar de fora do atendimento especial muitos dos que dele necessitam. Em suas pesquisas sobre o conceito de Necessidade Educativa Especial, aplicado em situação de escola regular, Wedell (1990) defende que a Necessidade Especial se torna Necessidade Educativa Especial quando interfere nas aprendizagens do indivíduo, produzindo uma discrepância entre o que faz e o que pode fazer. O que se coloca em questão não é a incapacidade do indivíduo, mas os mediadores simbólicos do processo de aprendizagem, conforme a teoria histórico-cultural defendida por Vygotsky (1997a), que já mereceu abordagem na Secção 3.1 da presente tese.

### **3.3.5. Necessidade Educativa Especial de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental**

Nesta pesquisa são usadas duas expressões que, sendo semelhantes, diferenciam os contextos em que são empregues. A expressão Necessidade Especial de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (NE-DID) substitui a expressão “Deficiência Intelectual” (Santos & Morato, 2012) e a expressão *Necessidade Educativa Especial* de natureza *Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (NEE-DID)* usa-se para designar indivíduos com NE-DID em situação de aprendizagem escolar.

A definição de *NEE-DID* refere-se à maneira como o aluno/estudante lida com o saber, em geral, isto é, o aprender, o entender e o realizar actividades comuns, que se reflecte de forma preponderante no processo de ensino (os mediadores simbólicos) e de

aprendizagem (necessidades especiais) no contexto da educação regular, sendo esta considerada inclusiva na construção do conhecimento escolar (Frias, 2009; Compton et al, 2012).

Os debates sobre definições e classificações de indivíduos com NE-DID continuam a ser preocupação dos pesquisadores nesta área. Como exemplo, a conceituada American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [Associação Americana da Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental] (AAIDD) caracteriza a necessidade especial de natureza intelectual desenvolvimental como limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades adaptativas conceptuais, sociais e práticas. Esta necessidade origina-se antes dos 18 anos de idade (AAIDD, 2010). Como se pode depreender, esta caracterização suscita uma polissemia na sua definição. Mais ainda, Bridi e Baptista (2012) referem que ela ainda usa o sistema de designação da antiga American Association on Mental Retardation [Associação Americana de Retardo Mental] (AAMR). Estes autores referem que a mudança terminológica da associação americana surge no âmbito das abordagens actuais no contexto do paradigma da inclusão, o que quer significar mudança de atitudes em relação à linguagem que se usa para se referir a alguém que é diferente.

Os críticos dizem que este sistema continua a utilizar as classificações que se caracterizam pela tentativa de objectividade, previsibilidade e controlabilidade das manifestações do comportamento humano, o que na essência, não mudou nada (Anache, 2001; Souza & Batista, 2016). Isto é confirmado pelas orientações da própria Associação, quando diz que o termo refere o mesmo grupo de pessoas que eram elegíveis para o diagnóstico de NE-DID, devendo ser tratado como sinónimos.

Esta definição, quando trazida para o campo da educação, já cria uma imagem sobre quem são esses alunos/estudantes. Por conseguinte, as formas de se perceber, compreender e conhecer produzem efeitos nos modos de se relacionar e nas possibilidades de se escolarizar os indivíduos identificados. Em geral, tem-se a reafirmação de uma representação homogénea, isto é, agrupamentos de indivíduos com características iguais ou semelhantes. Este agrupamento é, por vezes, criticado porque impede percepções sobre as especificidades de cada aluno/estudante e de como cada um constrói suas experiências (Fuchs & Young, 2006). A descrição comportamental nesta perspectiva tem dois efeitos contraditórios. Um efeito é a construção de práticas educativas que podem ser benéficas e o outro é a inibição da possibilidade de o professor procurar outras práticas. Deste modo, as caracterizações pressupõem um aluno/estudante como objecto, reduzido a um quadro de manifestações

comportamentais que parecem não envolver as particularidades e os significados dos contextos deste indivíduo (Amaral, 2013; Borges, 2011). No caso específico de Moçambique, os contextos jogam um papel fundamental na educação desses indivíduos (Handicap International, 2017; Save the Children, 2012).

A investigação realizada por Carneiro (2007) emerge como uma produção singular nas discussões sobre a NE-DID. A pesquisa foi desenvolvida com três adultos com Síndrome de Down, que não se constituíram como pessoas com NE-DID. É importante mencionar que, na classificação da AAIDD, a Síndrome de Down é considerada como uma NE-DID. Apoiada na abordagem histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Vygotsky (1997a), esse estudo defende a tese de que a NE-DID é uma produção social. De acordo com a autora, "...a ideia-base é que, mesmo diante de qualquer alteração orgânica, ainda que esta seja em nível estrutural ou funcional do sistema nervoso, é pelas e nas relações sociais que o sujeito se desenvolverá, ou não, como tendo deficiência mental." (p. 6). Portanto, esta pesquisadora produz rupturas nas formas tradicionais de se compreender a NE-DID. Esta ruptura de paradigma abre outras possibilidades de ver e de atender as necessidades de cada pessoa, em particular aquela com NE-DID. Dessa forma, a autora oferece elementos para uma compreensão diferente da NE-DID.

Esta nova abordagem teórica, alicerçada nas teorias pós-críticas, busca romper uma lógica de previsibilidade subjacente ao quociente de Inteligência (QI), que é também uma forma restritiva de compreender as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos com NE-DID. A abordagem assente em contextos privilegia e valoriza os processos, as interações e as relações sociais (Santos, 1999; Sousa, 2016). Pode-se perceber que a ênfase dirigida aos contextos, na busca da compreensão acerca do indivíduo, aponta possibilidades mais complexas que potenciam a intervenção e mudança em contextos inclusivos. Neste sentido, reconhece-se a relação intrínseca entre os processos de identificação e avaliação; as possibilidades de atendimento, e a frequência desses indivíduos em escolas regulares.

A NE-DID no contexto escolar constitui ainda um território de certa fragilidade nos procedimentos de identificação e avaliação, dada a polissemia do conceito. Contudo, afigura-se importante o debate pedagógico (Anache, 2001; Anache & Mitjás, 2007; Correia & Tonini, 2012; Cossing, 2010), porquanto as barreiras da NE-DID diferem das barreiras encontradas nas demais necessidades, por se tratar de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber (Frias, 2009). O debate pedagógico que foi também sustentado por estudos a partir da psicologia social, e que merece realce neste campo, é o debate suscitado por Sousa (2007), cujo estudo tinha a finalidade de compreender os determinantes históricos,

económicos e sociais responsáveis pela construção dos padrões de normalidade e anormalidade. Essa pesquisa, apoiada também nas contribuições teóricas de Vygotsky, anuncia o privilégio do enfoque educacional, em detrimento de um modelo clínico.

Na situação em que Moçambique se encontra, o enfoque educacional pode ser um referencial teórico-prático viável, pois a identificação e avaliação das NEE dos indivíduos é realizada por educadores, no próprio ambiente escolar. Nessa perspectiva, a dimensão contextual ganha relevância, pois o contexto é o que confere sentido às palavras e às acções (Sousa, *op. cit.*). O referido estudo apresenta características de um processo de identificação e avaliação contínuo, evidenciando estreitas relações com o processo de aprendizagem dos alunos e com as práticas de ensino. Os resultados do estudo já apontavam a importância e a acção do profissional da educação na realização da identificação e avaliação inicial do aluno e na compreensão do fenómeno da NEE-DID a partir das dimensões pedagógicas. Veltrone (2011) e Costa e Silva (2018) apontaram a não existência de directrizes comuns à realização da avaliação desses sujeitos devido à diversidade em número e de formação dos profissionais envolvidos nesse processo. Veltrone discute a necessidade de uma avaliação padronizada para a identificação dos alunos com NEE-DID pois, segundo este autor, seria possível evitar a arbitrariedade presente nesse processo. Esta visão está no cerne dos debates actuais pois, pelo que parece, é oposta à da inclusão. Implicitamente, o processo de padronização encerra categorias. Deste modo, ao se identificar e avaliar as necessidades de indivíduos com NEE-DID, já se está na classificação para o agrupamento em categorias. Isso não parece ser a finalidade da inclusão.

No que concerne à inclusão, as descrições sobre a escolarização dos indivíduos com histórico de NEE-DID foram objecto de análise por Gai (2008), usando a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997a) e de Bakhtin (1992), para a sustentação teórica e para a produção analítica. O objectivo era conhecer o perfil, as expectativas e as perspectivas desses alunos que frequentaram o ensino regular, como também produzir uma análise dos sentidos atribuídos por eles ao processo de participação e escolarização. Como conclusão, Gai (*op. cit.*) aponta o repensar do fazer pedagógico e as novas possibilidades de inclusão, por meio de mudanças na concepção de NEE-DID, compreendendo-as como uma construção sócio-cultural produzida nas relações. Anache e Mitjás (2007), reconhecendo as críticas oportunas quanto ao processo de identificação de alunos com NEE-DID, observam que alguns problemas ainda não foram resolvidos. De entre tais problemas, apontam para a necessidade de construção de outras formas de avaliação desses alunos, formas que sejam capazes de oferecer informações sobre os seus processos de aprendizagem. Os autores

apontam também para a importância de se produzirem pesquisas capazes de oferecer elementos para a construção dessas formas de avaliação. O modelo Resposta-à-Intervenção e outros dele derivados afiguram-se com o potencial de serem apropriados para esse desiderato.

### **3.3.6. Identificação de alunos com NEE**

No âmbito da pesquisa que sustentou a presente tese, a expressão **identificação de alunos com NEE** é usada na acepção descrita por Gresham (2007) como sendo a descrição do perfil académico e comportamental do aluno, feita pelo seu professor, usando o conteúdo curricular de ensino, e incidindo sobre o que o aluno não sabe fazer e no que ele não quer fazer. Isto leva a distinguir duas situações no aluno, sendo a primeira a que deriva daquilo que o aluno não pode fazer, e a segunda do que ele aparenta não querer fazer. Na primeira situação deduz-se que o aluno não apresenta as competências desejadas e preconizadas no currículo, inferindo-se daí que tenham ocorrido falhas na aquisição de competências essenciais prescritas no mesmo. Na segunda situação, o aluno sabe o que se espera que ele faça e sabe como realizar determinada actividade ou comportamento, mas não executa a tal actividade ou comportamento, deduzindo-se, portanto, haver lacunas no desempenho. A descrição destas situações serve de base para a planificação da intervenção. Esta premissa levou a que, no seu estudo, Hazelkorn et al. (2010) defendessem que os professores são os primeiros responsáveis pela implementação do modelo RTI. Esta perspectiva é extensiva a estudos que pretenderam avaliar, implementar ou adaptar o referido modelo a contextos específicos. Como referem Fuchs et al. (2014), o RTI foi desenhado para aumentar o desempenho académico dos alunos com ou sem NEE e providenciar aos professores e outros intervenientes modelos comprovados serem válidos para identificar a NEE. A seguir, apresenta-se o modelo RTI.

### **3.4. Modelo Resposta-à-Intervenção**

Nesta secção são abordadas as origens do modelo RTI, suas propriedades, seguida de sua descrição, críticas e comentários que tem merecido como modelo de identificação e atendimento de NEE em contexto da educação inclusiva.

#### **3.4.1. Origens do Modelo de Resposta-à-Intervenção**

O modelo RTI, embora seja actualmente usado como um modelo de intervenção em necessidades educativas especiais de natureza diversa (Kirk et al., 2012), tem a sua origem dentro da história do campo das Dificuldades de Aprendizagem (DA) e outras fontes de influência, como a psicologia escolar e a consultoria comportamental (Preston, Wood &

Stecker, 2016). A ligação entre DA e o RTI surge das controvérsias dentro das definições das DA, em particular as que aconteceram entre os anos 1960-1970, de que Kirk foi impulsionador. Com a publicação do seu livro “Exceptional Children”, este investigador deu uma definição de DA que ainda se usa actualmente e que inclui o critério de discrepância. Com uma definição de DA aceite pela comunidade científica desta área, a Associação Americana de pais e familiares de crianças com “incapacidades”, logo começou a usar o termo DA. As controvérsias nas definições fortaleceram o surgimento do modelo RTI. Por causa da sua origem, muitos educadores conectaram-no somente à identificação e remediação.

Quando, em 1975, nos Estados Unidos da América, o termo DA é legislado e financiado por lei, para que todos aqueles que precisassem dos serviços de atendimento, por terem DA, pudessem obtê-los na base da lei, foi então que o United States Office of Education (USOE) [Departamento de Educação dos Estados Unidos] definiu o termo DA. Para clarificar a identificação das DA, o USOE criou regulamentos para se obter elegibilidade para ser classificado como DA. A par de outras duas definições, tais como “deficit no desempenho académico” e “análise da dispersão”, os regulamentos incluíram a discrepância (gap/lacuna/vazio) entre habilidade e desempenho, dizendo o que pode ser qualificado para serviços de DA, se “o aluno tem uma discrepância grave entre o desempenho e a habilidade intelectual...” (USOE, 1977, p. 65083 *apud* Preston et al., 2016). Estes pesquisadores referem que, embora tenha sido discutido a nível Federal, no regulamento não foi incluída a fórmula para determinar a tal discrepância grave, ou seja, significativa, entre habilidade e desempenho. Fuchs, Mock, Morgan e Young (2003) tinham observado que muitos Estados usavam a discrepância, mas os critérios para a sua determinação eram heterogéneos. Isto gerou controvérsia, pois surgiu uma disparidade de preceitos entre Estados na definição de quem devia obter os serviços de DA, o que, consequentemente, deu azo a um elevado número de casos referidos (Fuchs et al., *op.cit.*).

A controvérsia sobre o número excessivo de casos no processo de identificação teve solução em Kirby, Holtzman e Messick (1982), na sua investigação sobre a desproporção de encaminhamentos dos alunos para a educação especial. Estes pesquisadores estudaram a relação entre a avaliação e a qualidade do ensino. A sua visão foi a de que uma avaliação válida é marcada pela sua relevância e utilidade para o ensino. Eles argumentam que, com este critério, o debate sobre as questões tradicionais levantadas em torno da testagem pela discrepância, representada pelo Quociente de Inteligência (QI), valor que é obtido pela

administração de Testes de Inteligência aplicados pela Psicologia, move-se para as implicações educacionais concernentes à avaliação.

Para compreender os problemas de aprendizagem da criança, deve-se avaliar não só o funcionamento intelectual e outros aspectos fora deste domínio, mas também a contribuição do ambiente educacional da escola para o seu desempenho. Na essência, Kirby et al. (op. cit.) é que conceptualizaram os fundamentos do RTI, por reivindicar que os professores do ensino geral devem ser responsáveis por providenciar intervenções múltiplas para os alunos que estão com dificuldades, bem como por documentar o seu progresso dentro dessas intervenções. Os passos seguidos pelos professores de educação geral constituíam modelos de identificação, antes de enviarem os alunos para a educação especial, diminuindo, deste modo, a identificação e referenciação excessivas de alunos para a educação especial. Estes pesquisadores também reivindicaram que a medida do potencial da criança não era o seu desempenho inicial, mas o grau de progresso feito em resposta ao ensino que lhe é providenciado. Esta reivindicação encontra a sua base no conceito de ZDP, preconizado por Vygotsky.

Uma outra controvérsia na identificação tem a ver com o tempo, por vezes expresso em anos, que alguns alunos têm de ficar à espera, antes de os seus níveis de competência serem reconhecidos como estando suficientemente abaixo do seu nível de habilidade para serem qualificados para os serviços de DA. A esse modelo da discrepância entre “habilidade e competência” foi dada a designação irónica de “espera para reprovar” (Fuchs et al., 2003; Scruggs, Margo & Mastropieri, 2002). Em muitos casos, a falta de um apoio preventivo imediato de que os alunos necessitam impede o seu progresso nas aprendizagens. Por essa razão, o RTI é também proposto como intervenção preventiva para a criança (Fuchs et al. 2003; Almeida, Piza, Cardoso, & Miranda, 2016; Andrade, Andrade & Capellini, 2014).

Nos EUA, de onde o modelo surgiu, a sua implementação varia de acordo com as dificuldades e necessidades concretas dos seus alunos. O primeiro estudo que utilizou o RTI nos seus três níveis foi o de Deno e Mirkin (1977), envolvendo alunos identificados como estando em risco de desenvolver problemas de leitura. Seguiu-se o estudo de Bergan (1977), que incidiu sobre problemas de comportamento. Os dois estudos fundamentaram pesquisas homólogas subsequentes, que deram origem a dois modelos, nomeadamente, o Protocolo Padronizado de Tratamento [*Standard Treatment Protocol*], derivado do estudo de Deno e Mirkin (op. cit.), usado para prevenção e tratamento de dificuldades académicas, e o modelo designado por Abordagem por Resolução de Problemas [*Problem-solving Approach*],

derivado de Bergan (op. cit.), usado para a elevação da motivação para a aprendizagem e prevenção de problemas de comportamento.

A abordagem por Resolução de Problemas, de acordo com a definição dada por Grimes e Kurns (2003), consiste num processo que implica uma definição e análise sistemática e objectiva das dificuldades académicas e dos problemas de comportamento do aluno, de forma a desenhar um programa de intervenção ajustado e individualizado. A implementação de um processo de resolução de problemas inclui uma série de actividades envolvendo várias etapas e intervenientes, como o próprio professor do aluno, a direcção da escola, o psicólogo escolar e/ou professor de educação especial, quando existe, bem como pais e encarregados de educação (Deno, 2002; McDougal, Graney, Wright, 2010; Shores & Bender, 2007a; Sousa, 2013).

Em contrapartida, a abordagem por Protocolo Padronizado de Tratamento recorre a intervenções validadas na investigação, relacionadas com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Nesta abordagem, a intervenção é semelhante para um conjunto de alunos, isto é, tende a adoptar intervenções em pequenos grupos de alunos que manifestam as mesmas dificuldades (Brito, Seabra, & Macedo, 2018; Machado, 2014; McDougal et al., 2010; Silva, 2011; Shores & Bender, 2007b; Vaz, 2015).

Para implementar o modelo RTI na sua íntegra, Fuchs e Fuchs (2007) recomendam às escolas a confiar na combinação das duas abordagens, isto é, Protocolos Padronizados e Resolução de Problemas, durante a intervenção.

Na sua essência, a resposta à intervenção é um processo de avaliação e intervenção em que o progresso do aluno é sistematicamente monitorado, e os resultados da monitoria são usados para se tomarem decisões, quer sobre a necessidade de modificações instrucionais, ou sobre a necessidade de aumentar a intensidade dos serviços de apoio ao aluno. A questão fundamental de procedimentos é: Sob que condições irá um aluno demonstrar uma resposta bem-sucedida ao currículo ou à instrução? Assim, as intervenções são seleccionadas e implementadas sob condições rigorosas para determinar o que vai funcionar para o aluno (Machado & Almeida, 2014; IDEA, 2006).

### **3.4.2. Propriedades do Modelo Resposta-à-Intervenção**

As valências essenciais do modelo Resposta-à-Intervenção são a provisão de experiências de aprendizagens apropriadas e de qualidade para todos os alunos, e a identificação precoce de alunos em risco de reprovação na escola (Fuchs & Fuchs, 2006, 2007; Fukuda, 2016; IDEA, 2006; Rosal, 2018). Tomou-se o processo da intervenção

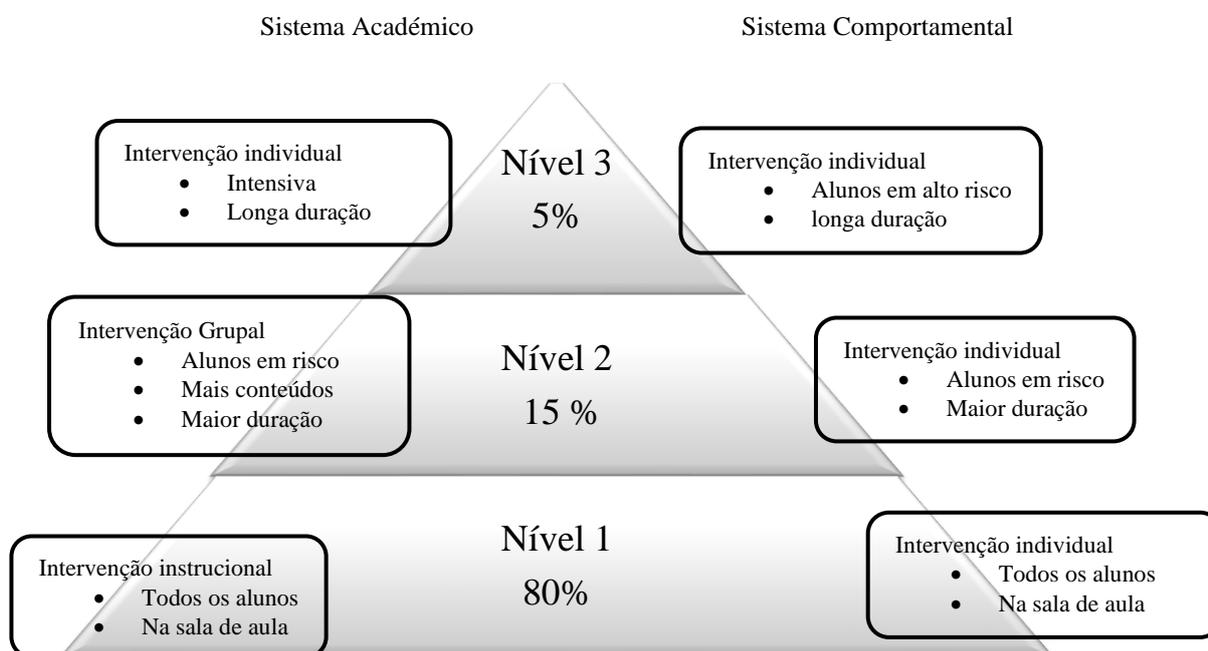
baseada na pesquisa como um critério de identificação de alunos com NEE, por este combinar as características importantes da avaliação e instrução, e abordar as limitações associadas aos critérios do modelo da discrepância, ou seja, pela via do QI, na identificação desses alunos (IDEA, 2006).

O modelo Resposta-à-Intervenção (RTI) não é recente, porquanto a sua inceptão ocorreu há pouco menos de duas décadas (Correia & Tonini, 2012; Fuchs et al., 2003; Fuchs, 2003; Rosal, 2018). Com efeito, oficialmente, foi através de uma legislação federal norte-americana, datada de 2004, que as respostas dos alunos à intervenção passaram a ser consideradas como uma parte formal do processo de identificação das NEE (IDEA, 2004). Assim, o RTI constituiu-se como alternativa ao critério da discrepância ao ser, por um lado, um método preventivo do insucesso escolar para todos os alunos e, por outro, um método de identificação e intervenção para os alunos com NEE (Fuchs & Fuchs, 2006, 2007; Fuchs & Young, 2006; Fuchs et al., 2004; Fuchs et al., 2007; IDEA, 2004; Little, 2009). Como já foi descrito, o critério da discrepância, aplica-se, sobretudo, aos indivíduos com NEE de natureza dificuldades de aprendizagem específicas e não aos que têm NEE-DID, pois as necessidades especiais destes são gerais (Kirk et al., 2012). A discrepância é a disparidade inexplicável entre algumas áreas do desempenho acadêmico do indivíduo e suas capacidades ou realizações. Para indivíduos com NEE-DID, a discrepância é notória em todas as áreas do desenvolvimento, tanto na cognitiva como na do comportamento adaptativo (Kirk et al., op. cit.). Quando o RTI é trazido ao atendimento de indivíduos com NEE-DID, quer-se provar que este modelo é aplicável a todos os indivíduos, com ou sem NEE no seu processo de aprendizagem. Ao ser aplicado numa sala de aula do ensino regular, constitui-se num modelo preventivo das dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno (Kirk et al., op cit.).

### **3.4.3. Descrição do Modelo Resposta- à-Intervenção**

A representação do modelo RTI é feita por multiníveis ou camadas (Kalberg, Lane, & Menzies, 2010). Globalmente, o modelo RTI usualmente utilizado é um arquétipo com três níveis de intervenção (Berkeley, Bender, Peaster, & Saunders, 2009; Fuchs & Fuchs, 2007; Fuchs et al., 2008; Kalberg et al., 2010; Toffalo, 2010). Segue-se uma apresentação do modelo RTI, para o que se recorre à Figura 1, que evidencia os aspectos da intervenção, tanto no sistema académico, como no sistema comportamental.

Figura 1: Modelo RTI Original



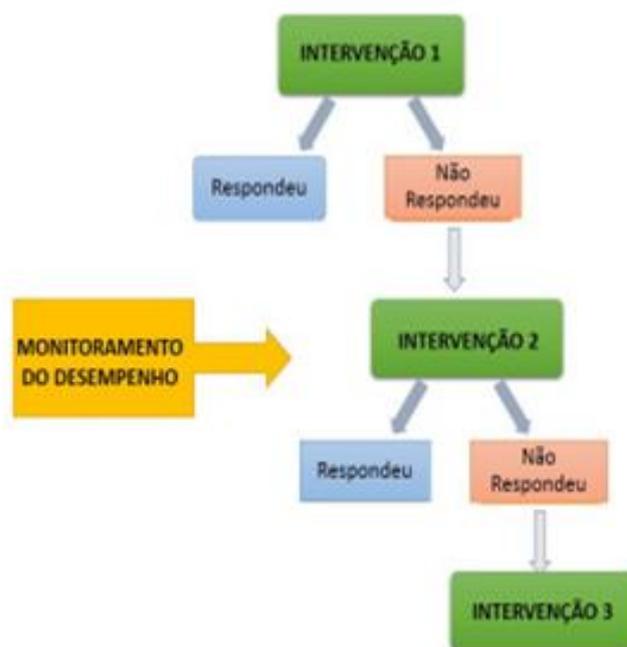
Fonte: <https://sinapsaprender.files.wordpress.com/2014/03/rti-camadas.jpg>

A Figura 1 mostra os três níveis de intervenção, em formato de pirâmide, para evidenciar o processo pelo qual se chega a concluir que um determinado aluno tem NEE.

O processo funciona da seguinte forma: a base da pirâmide considera-se como nível 1 de intervenção, ou seja, intervenção de triagem (Fuchs & Fuchs (2007)). Este nível de intervenção é o processo de ensino-aprendizagem com carácter preventivo, que ocorre em sala de aula da escola regular. A intervenção neste nível é aplicada a todos os alunos pelo professor da turma, com o uso de métodos e estratégias de ensino diferenciadas e comprovadas por pesquisas científicas. O progresso e o desempenho dos alunos nos componentes académicos e comportamentais são monitorados. As evidências do progresso e desempenho do aluno são as suas produções escolares, como provas e avaliações sistemáticas, bem como os registos dos seus comportamentos. A frequência da avaliação das evidências do progresso e desempenho do aluno é variável, mas, geralmente, ocorre no mínimo duas vezes por ano (Fuchs & Fuchs, 2006; Fuchs & Fuchs, 2007). O processo de monitoria do progresso serve para avaliar a eficácia do programa e constituir-se em triagem para identificar aqueles alunos que estão em risco académico ou comportamental (Machado & Almeida, 2014; Little, 2009). A triagem implica uma classificação das respostas do aluno,

que podem estar acima ou abaixo da média estabelecida, em comparação com as competências programadas no currículo escolar (Fuchs & Fuchs, 2006), também designado por “currículo nuclear” (Hughes e Dexter 2011). A percentagem de 80% indicada significa que a maioria dos alunos responde à intervenção do nível 1 no ensino geral regular com o currículo nuclear. Isto quer dizer que, regra geral, numa turma, 20% de alunos pode ter alguma NEE, mas que isso não deve constituir um problema, visto que qualquer aluno, em qualquer fase do seu processo de aprendizagem, pode enfrentar alguma dificuldade. O professor da turma, identificando esses alunos, modifica as estratégias de ensino por forma a responder às necessidades destes e monitora o seu progresso. Ao conhecimento que o professor da turma tem dos seus alunos neste processo, também se designa de “critério de indicação do professor” (Rosal, 2018). Desse grupo de alunos estima-se que 15% continue a necessitar de uma intervenção de nível 2 e somente 5% é que vai requerer uma intervenção de nível 3. A Figura 2 ilustra o processo da intervenção.

**Figura 2: Processo de Intervenção no Modelo RTI Original**



Fonte: <https://sinapsaprender.files.wordpress.com/2014/03/rti-respostas.jpg>

Como se pode observar, uma intervenção é um processo complexo que contém uma série de sub-etapas, em forma espiral. A resposta, seja ela positiva ou negativa, constitui linha de base para acção seguinte (McDougal et al., 2010; National Center on Response to Intervention [NCRTI], 2010). Os alunos que respondem positivamente à intervenção

continuam na sua sala de aula regular, o que pode significar que o risco que eles apresentavam poderia ter sido devido a vários factores externos ao aluno, incluindo estratégias inadequadas de ensino. Por essa razão, é sugerido que a testagem que seja em multi-estágios nesses níveis de intervenção, com vista a diminuir os considerados “falsos positivos” (Fuchs et al. (2012).

O que se observa na Figura 2 é que existe um grupo de alunos que não responde ao ensino em sala de aula regular, que é para todos os alunos, conforme ilustrado na Figura 1. Este grupo de alunos não respondentes necessita de uma intervenção que responda às suas necessidades educativas especiais. Se a necessidade do aluno se manifesta no sistema comportamental, aplica-se o Programa Educativo Individualizado (PEI) no sistema comportamental. Se a necessidade é manifesta no âmbito académico ou instrucional, o programa educativo de intervenção é grupal e direccionado aos conteúdos académicos (Kalberg et al.,2010). Os programas de intervenção no âmbito académico comportam mais conteúdo de ensino, mais tempo, e são sistematicamente monitorados e avaliados.

O número de alunos por grupo, submetidos à intervenção, varia de autor para autor. Por exemplo, Denton, Wexler, Vaughn e Bryan (2008) propõem grupos de 3 a 5 alunos; Van Der Heyden e Burns (2010) referem-se a grupos de 2 a 8 alunos, enquanto Burns e Gibbons (2013) preconizam que o ideal sejam grupos de 4 a 6 alunos. No que concerne à duração, parece haver algum consenso em sessões de 30-40 minutos, três a cinco vezes por semana. Neste nível, a intervenção é oferecida por um profissional de apoio, que pode ser ou não um professor, e pode acontecer dentro ou fora da sala de aula.

O nível 3 caracteriza-se por ser uma intervenção individualizada, intensiva, de longa duração, com uma frequência de 5 vezes por semana e com duração de 45-60 minutos por dia. A intervenção é geralmente feita por um especialista, que pode ser um professor de educação especial ou um psicólogo. O programa da intervenção é desenhado com base em dados fornecidos por uma equipa multidisciplinar, constituída por psicólogo escolar, assistente social, professor de educação especial, professor do aluno, e pais e encarregados de educação. Neste nível, a monitoria e avaliação do progresso do aluno são ainda mais intensas, podendo ser semanais ou quinzenais (Almeida et al., 2016; Brito et al., 2018; Fuchs & Fuchs, 2006; Fuchs & Vaughn, 2012). Com os resultados da monitoria, a equipa multidisciplinar avalia a necessidade de o aluno ser referido para a educação especial ou outras intervenções e serviços específicos. Em termos práticos, várias pesquisas indicam que este nível corresponde à educação especial (Berkeley et al., 2009; Lieberman, 2010).

O modelo RTI centra-se na avaliação das respostas dos alunos à intervenção, ou seja, procura determinar se o desempenho académico ou o comportamento dos alunos se modificam em função da intervenção ou ensino implementado. Assim, o modelo permite seleccionar, alterar e dosear as intervenções de acordo com as respostas dos alunos. Estas respostas podem situar-se dentro ou fora da média de respostas dos seus companheiros da turma ou classe (Fuchs & Fuchs, 2007; Hoover & Love, 2011; Olson, Daly, Andersen, Turner, & Leclair, 2007). As respostas dos alunos à intervenção (e não a um eventual teste psicométrico) são, portanto, consideradas como uma parte formal do processo de identificação das suas necessidades ou dificuldades (Fuchs et al., 2012; NCRTI, 2010; Rosal, 2018). Nesse sentido, o RTI permite aos professores distinguir duas possíveis causas das NEE dos alunos: por um lado, um ensino inadequado e, por outro, a existência de NE por parte do aluno (Fuchs et al., 2008). Se a maioria dos alunos da turma não manifesta progressos com a intervenção, é porque se necessita da implementação de práticas de ensino eficazes e passíveis de beneficiarem todos os alunos, ou seja, indicia que o ensino não é adequado, de uma forma geral. Por outro lado, se apenas alguns alunos não apresentam melhorias contrariamente ao esperado, isto é, as respostas adequadas de determinados alunos não aumentam com o decurso da intervenção, pode-se inferir que as práticas de ensino na sala de aula são adequadas e que apenas esses alunos necessitam de uma intervenção mais intensiva e individualizada, ajustada às suas necessidades especiais específicas (Fuchs et al., 2014); McMaster & Wagner, 2007; Olson et al., 2007; Rosal, 2018).

O modelo RTI foi concebido para ser um processo colaborativo entre professores do ensino regular, professores do ensino especial e outros (Grosche & Volpe 2013; Kirk et al., 2012; Machado, 2014). Este modelo veio a confirmar que, na educação regular inclusiva, existe uma educação especial, entendida no complexo de busca de respostas às necessidades dos alunos (Lieberman, 2010).

#### **3.4.4. Críticas e Comentários ao modelo RTI**

À medida que o modelo RTI tem vindo a ganhar popularidade, e apesar das várias vantagens apontadas na identificação e intervenção com os alunos com NEE, Berkeley et al. (2009) referem que o mesmo tem sido alvo de críticas e questionamentos, como as de Kavale (2005); Kavale e Flanagan (2007); Mastropierie e Scruggs (2005); de Kratochwill et al. (2007); e de Reynolds (2009). De seguida, procede-se a uma apresentação de tais críticas, bem como de um comentário geral.

#### **3.4.4.1. Críticas ao Modelo RTI**

As críticas que Kavale (2005) faz ao RTI referem-se ao critério da ausência de resposta à intervenção e às intervenções por, em seu entender, serem de modesta validade empírica. Isto é, o autor, mesmo reconhecendo o ensino sistemático e o constante processo de monitorização do progresso dos alunos como componentes essenciais do RTI, não os considera suficientes para identificar alunos com dificuldades de aprendizagem. Conforme argumenta, a ausência de progresso pode ser, ou não, uma manifestação de dificuldades, e os resultados obtidos pela pesquisa empírica podem representar a falta de resposta à intervenção, e não a presença ou ausência de insucesso.

Por sua vez, Mastropierie e Scruggs (2005) criticam o RTI por o considerarem não estar preparado para distinguir dificuldades de aprendizagem de outros défices, como por exemplo NEE-DID ou Perturbação Hiperactividade e Défice de Atenção, e também por excluir os casos de insucesso de aprendizagem não expectável, uma vez que a presença de um coeficiente intelectual (QI) médio ou acima da média não é tida em linha de conta. Assim, segundo estes autores, o RTI negligencia as competências cognitivas dos alunos enquanto variável a ter em conta nas tomadas de decisão. Uma vez que o RTI não permite determinar, com clareza, a causa do insucesso de aprendizagem dos alunos, Kavale e Flanagan (2007) alertam para o facto de o modelo RTI não sugerir o tipo de instrução que deverá ser implementada.

A crítica apontada por Kratochwill, Clements e Kalymon (2007) é a de que a maioria das medidas de monitorização do progresso académico centra-se na avaliação das diferentes competências académicas (como a fluência na leitura) e negligencia os factores ou comportamentos que promovem a aquisição dessas mesmas competências, como a motivação e hábitos de estudo. Assim, alertam os teóricos, estes factores, tão determinantes na aprendizagem, tendem a escapar ao controlo dos envolvidos na implementação do RTI. Gresham (2007) critica o RTI pela variabilidade de critérios e métodos de identificação dos alunos não respondentes, chamando atenção à ausência de um indicador único e consensual que conduza a diferentes avaliações e a diferentes grupos de alunos.

A crítica que impulsionou mais pesquisas empíricas como respostas a estas preocupações vem de Reynolds (2009), que observa que o RTI serve para “assistir” ao insucesso dos alunos (Response to Intervention: Ready or Not? Or, From Wait-to-Fail to Watch-Them-Fail). Desse modo, segundo este autor, o RTI torna-se tão oneroso quanto o critério da discrepância, uma vez que, neste modelo, os alunos necessitam de experimentar

o insucesso e revelar-se não respondentes à intervenção, até serem encaminhados para um nível de intervenção adequado às suas necessidades. Isto é, os alunos têm de frequentar e não apresentar progressos numa intervenção de 1º nível (em contexto de turma) e numa intervenção em pequenos grupos (2º nível) para se tornarem elegíveis para uma intervenção ainda mais intensiva e individualizada (3º nível).

Perante estas críticas, reconhece-se que, de facto, a ausência de uma resposta adequada ou esperada à intervenção pode dever-se a uma variedade de factores que não as dificuldades de aprendizagem, como por exemplo factores motivacionais, emocionais, sociais ou pedagógicos (Lopes & Almeida, 2015; Sousa, 2013). No entanto, Compton et al. (2012), para responder às críticas, levaram a cabo um estudo com 127 alunos não respondentes ao 1º nível de intervenção, que foram distribuídos por pequenos grupos e acompanhados durante 14 semanas (num 2º nível de intervenção), com o objectivo de identificar a abordagem que permite indicar os alunos não respondentes ao 1º e 2º níveis de intervenção, de forma a permitir a passagem imediata para o 3º nível. Dos 127 alunos, 33 foram identificados como não respondentes ao 2º nível. Uma das questões colocadas pelos investigadores era se seria possível, à priori, identificar estes 33 alunos como não respondentes, antes destes passarem pelos 1º e 2º níveis de intervenção, ou seja, se seria possível que estes alunos fossem logo acompanhados por uma intervenção mais intensiva, individualizada e ajustada às suas necessidades, o equivalente ao 3º nível. De acordo com os resultados obtidos, os dados do 2º nível de intervenção não são necessários para identificar os alunos não respondentes, indicando que alguns alunos podem ser encaminhados para o 3º nível através dos dados do 1º nível, evitando assim longos períodos de insucesso na aprendizagem, o que já havia sido observado em outros estudos (Fuchs & Fuchs, 2006; Fuchs & Young, 2006). Para além disso, uma avaliação diagnóstica e criteriosa no final do 1º nível de intervenção poderá, por um lado, evitar os “falsos positivos”, isto é, o encaminhamento de alunos para níveis de intervenção de maior intensidade, quando estes não necessitam e, por outro, identificar claramente os “verdadeiros positivos”, isto é, alunos que necessitam de intervenções mais individualizadas (Bradley, Danielson, & Hallahan, 2002; Fukuda, 2016; Machado, 2014; NRCLD, 2006; Van Der Heyden (2013).

#### **3.4.4.2. Comentários ao Modelo RTI como modelo de Identificação e Atendimento de NEE em Contexto da Educação Inclusiva**

As críticas ao modelo RTI podem ter a sua validade em contextos onde a identificação dos alunos com NEE na perspectiva do paradigma da segregação faz parte do

próprio sistema educacional. Nesses contextos, duvida-se da utilidade deste modelo, questionando-se se ele não acaba com a educação regular e com a educação especial. Reagindo a esses questionamentos, Neto et al. (2018) demonstraram que a escola regular é que não está preparada. Por sua vez Kirk et al. (2012), referiram que o que se deve retirar é a estrutura artificial que impede o trabalho em colaboração. Os autores enfatizam dizendo que foram as leis que criaram os dois grupos de crianças ou jovens, “um para escola regular e outro para a escola especial”, confirmando, desse modo, a segregação, enquanto que, pelas suas características, o modelo RTI já é inclusivo. Ademais, Kirk et al. (op. cit.) apresentam variadas formas de aplicação do RTI, mesmo para casos de crianças com NEE-DID e comportamentais consideradas severas.

No contexto de Moçambique, onde não existe um sistema organizado de identificação e atendimento, os alunos reprovam e repetem as classes. A pesquisa levada a cabo pela Handicap International (2017) sugere que a existência de um sistema de identificação e intervenção em NEE na escola regular pode trazer vantagens para todos, tanto para os alunos quanto para os professores. O modelo que consubstancia a presente tese é uma contribuição nesse sentido.

Numa análise a alguns estudos referentes à aplicação do modelo RTI constata-se que estes giram à volta de dois aspectos: a) sua relevância como modelo de identificação e atendimento às NEE no contexto de educação inclusiva e b) condições da sua aplicabilidade.

#### **a) Comentários quanto à relevância do modelo RTI**

No concernente à relevância do RTI como modelo de identificação e atendimento às NEE no contexto de educação inclusiva, Van Der Heyden (2013) demonstrou que quando se faz a identificação de risco através do processo de ensino, as provas de avaliação concebidas com base no currículo escolar para testar o risco tendem a mostrar maior acurácia, comparadas ao critério “indicação do professor”. A combinação intervenção – avaliação - intervenção, com o critério “indicação do professor” reduz a margem de erro, diminuindo o número de falsos-positivos. Van Der Heyden (op. cit.) refere que com cinco a nove sessões de intervenção intensiva, o número de alunos “em risco” diminui. Por sua vez, Fuchs et al. (2014) destacam a importância do carácter intensivo da intervenção, realçando que o modelo RTI se apoia num conjunto de intervenções sistematizadas, que permitem, com base na determinação de uma linha de base, verificar o progresso do aluno. Com a monitorização que se faz ao longo dos níveis de intervenção, pode-se detectar quando o aluno necessita de um atendimento mais individualizado. Com isso, também se obtêm

informações importantes acerca de cada aluno, como sejam, dados sobre as suas capacidades e dificuldades, podendo o modelo ser aplicado a qualquer aluno com ou sem NEE.

O que vai dito é também corroborado pelo estudo de Machado e Almeida (2014), que constataram que o uso de intervenção acompanhada de monitorização e avaliação, ao longo do tempo, tem o efeito de melhorar o processo de identificação, bem como de estabelecer comparações entre competência de linha de base com competência desenvolvida durante a intervenção.

Lopes e Almeida (2015) reforçam a ideia de que através do modelo de tomada de decisão, proposto por Van Der Heyden (2013), a implementação de um modelo RTI numa escola, com avaliações referenciadas ao currículo, obedece a uma lógica. Isto é, primeiro procede-se a uma avaliação de triagem, destinada a todos os alunos, da qual resulta uma decisão, que pode ser a de não fazer nenhum tipo de intervenção, quando o ensino parece revelar-se satisfatório, ou de fazer uma intervenção. Neste último caso, uma segunda decisão deverá ser tomada, sobre se se deve intervir na turma inteira, por fraco rendimento ou comportamento colectivo, em geral, ou sobre a forma como o ensino está a ser ministrado, ou ainda intervir sobre alunos específicos. É nesta etapa que se discutem e se tomam decisões sobre: as condições disponíveis de apoio, por exemplo, recursos humanos, como sejam professores de apoio, alunos tutores, pais e encarregados de educação; materiais e equipamento especializado, se for o caso (livros suplementares, equipamento básico numa sala de aula ou de apoio); estimativa de duração do apoio, se é temporário ou permanente, ou se será referenciado para um outro tipo de apoio não disponível na escola, como por exemplo, serviços especializados.

Sousa (2013) estudou o modelo RTI a partir da análise de alguns dos dados obtidos no âmbito do Projeto Ensino de Estratégias de Escrita. Os resultados indicaram que os alunos não respondentes à intervenção eram aqueles que revelavam piores resultados académicos e apresentavam maiores dificuldades na execução e controlo das tarefas. Hoover e Love (2011) já referiam que um aspecto chave de qualquer modelo de RTI é o uso de dados quantificáveis, que mostrem o progresso do aluno em direcção aos objectivos do currículo. Neste sentido, a linha de base que é referida é determinada pela nota classificatória do desempenho no currículo, que pode ser abaixo da metade da nota classificatória ou, de acordo com Fuchs e Fuchs (2006), um quarto das notas mais baixas, ou 1 (um) desvio padrão

abaixo da média para o desempenho da turma; ou então, abaixo de uma nota de referência considerada preditora do bom desempenho académico.<sup>1</sup>

Embora não se tenha identificado alguma pesquisa sobre o modelo RTI no continente africano, os estudos feitos, tanto dentro do contexto de onde o modelo RTI é originário, quanto fora, mostram a sua relevância e validade como modelo que se pode constituir numa alternativa para a identificação e atendimento de alunos com NEE na escola regular. Isso é sustentado por alguns estudos elucidativos, tais como os que a seguir são apresentados.

O estudo de Jiménez et al., (2010), em Espanha, examinou a eficácia da intervenção no nível II do modelo RTI para alunos em risco na aprendizagem da leitura. Metade dos alunos identificados como estando em risco e submetidos a uma intervenção no nível II do RTI, usando um programa específico denominado *Prevencion de las Dificultades Especificas de Aprendizaje (PREDEA)*, obtiveram resultados superiores no teste de avaliação precoce do grau de leitura (*Early Grade Reading Assessment Test [EGRA]*) na identificação de som inicial, compreensão auditiva/oral, conhecimento de letra-som e fluência na leitura oral, em comparação com a outra metade dos alunos que foram submetidos a qualquer outro programa de intervenção fora do modelo RTI. Os pesquisadores concluíram que as intervenções no modelo RTI com programas cientificamente validados melhoram as aprendizagens dos alunos.

O trabalho de Machado (2014) foi o primeiro estudo consolidado no Brasil no uso do modelo RTI. Tratou-se de um estudo na área de educação inclusiva. O objectivo foi elaborar, implementar e avaliar um Programa de RTI para alunos com DA, envolvendo os seus professores e famílias. O programa de pesquisa realizou-se sob os três níveis de intervenção do modelo RTI. A partir do conhecimento das necessidades dos alunos participantes e das suas professoras, o programa estabeleceu uma parceria de consultoria colaborativa com o apoio sistemático da pesquisadora aos professores. Os atendimentos dos alunos no nível I do RTI consistiram nas actividades programadas pela pesquisadora e professoras, durante as consultorias colaborativas, e aplicadas pelas próprias professoras para todos os alunos no contexto da sala de aula. Dos alunos participantes, cinco não responderam à intervenção após este nível. Os alunos que não tiveram avanço após receberem a intervenção no nível I foram atendidos no nível II. No final, necessitaram do atendimento no nível III, somente dois alunos, que não alcançaram bom desempenho no nível II de intervenção. De acordo com a pesquisadora, este estudo apresentou resultados de

---

<sup>1</sup>A nota de referência nas escolas regulares em Moçambique é identificada através dos resultados das avaliações que se realizam quer mensal ou trimestralmente.

eficácia e eficiência do programa de intervenção desenvolvido sob o modelo RTI, tendo concluído que todos os aspectos apresentados parecem comprovar o impacto de desenvolver programas de cunho colaborativo nas escolas, e que as intervenções podem favorecer os alunos nos aspectos académicos e comportamentais.

Brito et al. (2018) fizeram adaptação no nível 1 do modelo RTI original, tendo como objectivo melhorar o desempenho dos alunos e identificar aqueles com desempenho abaixo da média em relação a seus pares. Os resultados a que estes autores chegaram demonstraram a melhoria de desempenho e a identificação daqueles alunos com baixo desempenho também no final do ciclo do Ensino Primário.

Rosal (2018) analisou a efectividade do modelo de resposta à intervenção para a identificação precoce dos transtornos de aprendizagem em alunos do ensino primário de faixa etária entre 7-9 anos. Participaram também da pesquisa as suas respectivas professoras. Os resultados foram averiguados por meio da análise de conteúdo da fala das professoras sobre as intervenções realizadas em sala de aula. A conclusão foi que o modelo de Resposta à Intervenção foi efectivo para a identificação precoce das crianças em risco para os transtornos de aprendizagem, quando associado ao critério de “indicação das professoras”.

Alcântara (2019) aplicou o nível II do RTI para o desenvolvimento das funções executivas, tendo como foco estratégias pedagógicas e interventivas baseadas nas habilidades cognitivas relacionadas à leitura. A partir dos resultados apresentados, concluiu tratar-se de um modelo adequado ao contexto brasileiro.

O estudo de Vaz (2015), em Portugal, teve por finalidade analisar, com base no modelo RTI, o uso da monitorização do progresso na aprendizagem da leitura como sistema de triagem universal de alunos em risco de desenvolverem Dificuldades de Aprendizagem Específicas, para o 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico. A partir dos resultados obtidos, o autor concluiu que as provas elaboradas a partir do currículo escolar dos alunos são fiáveis e válidas, independentemente do procedimento de cotação usado. No estudo seguinte, Vaz, et al. (2020) tiveram como objectivo caracterizar o modelo RTI, destacando seus aspectos, em especial a importância da Monitorização com Base no Currículo (MBC) para a compreensão da leitura, usando as provas Maze (MBC-Maze) no cumprimento das funções de: triagem de todos os alunos; monitorização do progresso dos alunos; disponibilização de informações que devem ser consideradas na elaboração de programas de intervenção. Os autores referem que as provas MBC-Maze, que podem ser elaboradas pelo professor são económicas, de implementação fácil, de rápida realização e cotação, e tiveram aceitação por parte dos professores e dos alunos envolvidos. Os autores concluem que o modelo RTI

assume especial importância no contexto da identificação de NEE; promove a existência de um apoio proactivo baseado na implementação de um sistema integrado de detecção precoce e níveis progressivos de intervenção/apoio. Andrade et al. (2014), no Brasil, que usaram o RTI na triagem de tarefas colectivas, já haviam verificado que as tarefas colectivas testadas apresentavam boa fidedignidade e especificidade, indicando potencial de estudos voltados para o desenvolvimento de ferramentas de baixo custo e uso prático em contexto escolar, na identificação de necessidades especiais.

Para ilustrar que o modelo RTI também pode servir de modelo de identificação e atendimento preventivo precoce das NEE, na Inglaterra, o estudo de Bistamam (2016) fez uma revisão de seis pesquisas publicadas sobre habilidades de literacia em crianças pré-escolares que usaram intervenções baseadas no modelo RTI como modelo de atendimento das suas necessidades. A pergunta de estudo foi: “*Em que medida é efectivo o modelo RTI no desenvolvimento de habilidades de literacia?*”. Como resultado, foram encontradas evidências promissoras no uso do modelo RTI para o atendimento das necessidades das crianças.

O estudo de Vatakis (2016), conduzido com crianças do pré-escolar de 4 anos de idade e identificadas como estando em risco, visava aferir se o modelo RTI seria bem sucedido num programa para crianças dessa idade, e se aumentaria o aproveitamento das crianças na área da literacia, especificamente na identificação de letras e de letra-som. O desempenho das crianças foi classificado em notas, que foram comparadas antes e depois do nível II de intervenção no modelo do RTI. A conclusão foi que dos 24 objectivos possíveis de atingir, 16 foram alcançados ou excedidos. Isto significa que 60% das metas de desenvolvimento foram alcançados depois do nível II do modelo RTI. Consequentemente, o estudo indicou um aumento do aproveitamento das crianças depois da implementação do modelo RTI no pré-escolar.

#### **b) Comentários quanto às condições de aplicabilidade do modelo RTI**

No que concerne às condições da aplicabilidade do modelo RTI, Wright (2010a) sintetizou todos os elementos que as escolas deverão ter em conta aquando da planificação de uma intervenção no modelo RTI. Em primeiro lugar, a escola deverá considerar o tempo previsto para a intervenção e o contacto directo entre os professores e os seus alunos, uma vez que estes factores influenciam o sucesso de uma intervenção. Assim, os profissionais responsáveis pela implementação do modelo RTI têm de verificar se o tempo previsto para toda a intervenção (a duração e frequência das sessões e duração de toda a intervenção) e o contacto directo entre professores e alunos são apropriados para o tipo e nível de intervenção.

Em segundo lugar, a intervenção tem de ser adaptada às necessidades/dificuldades dos alunos e incluir práticas e estratégias efectivas de ensino. Para tal, o professor deve definir, com clareza e rigor, as dificuldades dos alunos, analisando, por exemplo, se estas se devem a défices no conhecimento, nas competências e/ou a factores motivacionais. Quando estes factores surgem como parte do problema, o plano de intervenção deverá incluir estratégias para envolver e motivar os alunos para aprender e investir nesse processo. Para além disso, o plano de intervenção deve incluir práticas consideradas eficazes pela investigação, tais como o ensino explícito, o envolvimento activo, a definição de expectativas adequadas e o feedback regular. Em todo este processo, o professor é o agente activo, com a responsabilidade de colocar todos estes aspectos em prática, na sala de aula. Nesse sentido, é decisivo que o professor compreenda bem o seu papel na intervenção, acredite que pode fazê-lo com competência e saiba quem o pode ajudar, caso ocorra algum problema durante a intervenção (Wright, 2010a). De acordo com o autor, esta listagem pode, portanto, ser usada como um guia, antes da implementação da intervenção, de forma a assegurar a qualidade e integridade da mesma. Num estudo posterior (Wright, 2010b), acrescenta que a intervenção só adquire significado se for acompanhada de um constante processo de monitorização e recolha de dados.

Na mesma linha de pesquisa, Hughes e Dexter (2011), na sua recensão em que descrevem os principais componentes do RTI e as melhores práticas de sua implementação baseada em pesquisa, reviram 13 estudos publicados, que preenchiem, de entre alguns critérios, a menção de terem implementado intervenções em pelo menos dois níveis do RTI, e providenciado medidas quantificáveis de alunos que experimentaram dificuldades académicas ou comportamentais. De entre os resultados dessa pesquisa, o que os autores não esperavam foi encontrar muitos factores de suporte que parecem necessários para o uso do modelo RTI, nomeadamente: desenvolvimento profissional permanente do pessoal/professores e gestores de escola; apoio administrativo; aceitação/“buy-in” da ideia pelos professores e tempo adequado para as reuniões de coordenação. Os autores referem também que alguns desses factores devem ser examinados para o desenvolvimento do RTI, de forma a apoiar os professores quando consideram a adopção deste modelo. Em termos de conclusões a que os autores chegaram, em primeiro lugar, aponta-se o facto de terem notado que todos os estudos reportaram algum nível de aumento de desempenho académico nos alunos e, em segundo, que os aumentos mencionados são na maioria em habilidades de leitura e matemática iniciais. No que concerne ao impacto do RTI na identificação dos alunos para a educação especial, em todos os estudos examinados, pareceu ser constante e, em

poucos estudos, o número de referenciação baixou. O estudo indicou também que o RTI não foi usado no ensino secundário.

Entretanto, Urso (2011) conduziu uma pesquisa de avaliação de um programa regional que envolveu todos os gestores escolares em três distritos de Nova York, para verificar que percentagem de escolas secundárias básicas tinham implementado o RTI, e em que medida; que factores influenciaram o sucesso da implementação, que factores tinham, porventura, sido barreiras para o sucesso. Os resultados e as recomendações que acrescentaram valor ao corpo de conhecimento científico sobre a implementação do RTI podem-se resumir em 5: (a) compromisso/apropriação pessoal; (b) desenvolvimento profissional; (c) liderança; (d) práticas baseadas em evidências; e (e) primeiros passos. Sobre o compromisso/apropriação pessoal, os resultados mostraram que sem o compromisso/apropriação pessoal dos gestores escolares, o RTI foi visto como “iniciativa da Educação Especial”. O compromisso dos gestores é crucial para o sucesso ou o fracasso do RTI. Encontrar esse pessoal ou empoderar o já existente para tomar esse compromisso com o sucesso do RTI foi visto como positivo para iniciar e manter o modelo. No desenvolvimento profissional, os resultados mostraram que escolas que estavam a implementar com sucesso o RTI foram aquelas cujo pessoal participou das acções de formação em desenvolvimento profissional. A liderança para o grupo do RTI foi vista como crucial para manter o processo de implementação do RTI. Ter uma equipa forte de intervenção que tem uma base de dados de informação é um pré-requisito crítico para o sucesso. Sobre as práticas baseadas em evidências, quer-se dizer que para o sucesso do RTI, as avaliações que são usadas devem ser baseadas em pesquisa. No que se refere aos primeiros passos, os resultados dessa pesquisa indicaram a necessidade da preparação para implementar o RTI, o que significa fazer uma planificação criativa com o pessoal, organizar e avaliar recursos tanto materiais, financeiros quanto temporais, dar tempo para corrigir erros, alocar recursos para o desenvolvimento profissional, e rever intervenções já pesquisadas. Dos factores que tenham sido barreiras para o sucesso, foram apontados o constrangimento financeiro, a insuficiência de pessoal, os horários, a manutenção da implementação, e a falta de orientações superiores.

Do estudo em referência (Urso, 2011) derivaram recomendações dirigidas aos níveis de escola e de distrito. Para o nível de escola, recomendou-se: a análise das notas das provas de avaliação obtidas pelos alunos; ter uma equipa responsável pela implementação do RTI; a liderança do gestor de escola e seus adjuntos tomarem o compromisso para o sucesso e mostrar aos professores que o RTI não é uma iniciativa da educação especial, mas uma

iniciativa nascida da educação geral regular; a inventariação dos recursos; a capacitação do pessoal-professores para usar intervenções comprovadas por pesquisas de serem eficientes; e, iniciar a implementação do RTI passo a passo, começando por testar somente alunos de uma classe que a escola considere ser crítica em termos de necessidades que os alunos possam apresentar e que possa constituir um risco. As recomendações do estudo para o nível distrital incidiram no trabalho conjunto da educação especial com a educação regular; no desenvolvimento profissional dos professores; na avaliação contínua da implementação do RTI; no sistema de registo de dados e no envolvimento dos pais e das organizações.

Dos estudos apresentados, ressaltam aspectos importantes de entre os quais o desenvolvimento profissional. Num comentário, Noll (2013) refere que o modelo RTI não é uma iniciativa que possa simplesmente ser planificada e implementada em curto espaço de tempo e controlada por uma lista de verificação. O autor enfatiza que a implementação do modelo requer a recolha de informação, pensamento crítico, trabalho em equipa, formação, conversações, por vezes desconfortáveis, tempo e espírito de aprender com o passado. A significância do estudo de Manning (2016), que examinou instrumentos eficazes, usados por professores experientes numa sala de aula, no processo de implementação do RTI, indicou a necessidade de aumentar o desenvolvimento profissional dos professores para o sucesso da implementação do RTI. Dexter e Hughes (2017) referem explicitamente que os professores devem ser treinados para usar efectivamente as avaliações de triagem, interpretar os resultados, monitorar o progresso e ajustar o seu ensino como requerido pela necessidade do aluno. Henderson (2018) refere que o RTI pode atrasar ou mesmo prevenir o encaminhamento para educação especial e apoiar a inclusão. Para que isso aconteça, todos os professores precisam de um aperfeiçoamento pessoal e de se sentirem competentes nas suas habilidades para desenvolver o RTI. No contexto de Moçambique, o estudo de Bazo (2011) examinou as raízes pelas quais a via de liderança transformacional, comunidades de aprendizagem profissional e aprendizagem de ser professor leva a mais práticas de ensino centradas no aluno. Os dados mostraram efeitos substanciais da liderança transformacional nas práticas de ensino centrado no aluno, sendo este impacto mais forte quando o professor aperfeiçoa sua a prática via comunidades de aprendizagem profissional. Este resultado foi também corroborado por Pinto (2019), quando concluiu existir influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem na escola moçambicana. Especificamente, as práticas de liderança escolar transformadora ou transformacional, relativas à visão e objectivos escolares, estrutura, cultura, apoio individualizado, estímulo

intelectual e expectativas de desempenho influenciam a aprendizagem individual, a aprendizagem organizacional e mudança de práticas de ensino na escola.

As críticas e os comentários ao modelo RTI tiveram o propósito de esclarecer os contextos sobre os quais este modelo é utilizado, sua relevância para o objectivo de identificar e responder às necessidades educativas dos alunos no contexto da educação inclusiva.

### **Síntese do capítulo**

Resumindo, este capítulo procedeu a uma breve resenha teórica comentada, com o propósito de apresentar o conhecimento e os desenvolvimentos actuais no campo da educação de pessoas com NE. Foram discutidos conceitos de Inclusão, Educação Inclusiva (EI), Necessidades Especiais (NE), Necessidades Educativas Especiais (NEE), Necessidades Especiais de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (NE-DID) e Necessidades Educativas Especiais de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (NEE-DID), Escola Regular e o modelo Resposta-à-Intervenção (RTI). Como ficou demonstrado, a terminologia nesta área tem sofrido rápidas mudanças em consequência da nova visão sobre o direito do ser humano à “diferença” e à convivência com os outros, mesmo na sua “diferença” humana.

Em conexão com o objectivo desta pesquisa, abordou-se especificamente a mudança de paradigmas no atendimento às NE-DID e as possibilidades que essas pessoas têm de vir a conviver com outras num ambiente escolar inclusivo, através de atitudes mais abertas e de não rotulação nem estigmatização. Foi trazida a discussão sobre a necessidade de aprofundar a abordagem das NE-DID na perspectiva educacional, focalizando na interacção do indivíduo com o meio educativo, passando assim a falar-se de NEE-DID e não meramente de uma disfunção orgânica que provoca incapacidade mental.

Ao apresentar e discutir o modelo RTI como um modelo credível de identificação e atendimento às necessidades educativas especiais; descrever as suas características, suas vantagens, bem como as críticas que lhe são feitas, pretendeu-se argumentar que este modelo e outros análogos são uma alternativa às abordagens médicas e psicométricas para a identificação, com base científica, de alunos com NEE-DID. Adicionalmente, pretendeu-se comprovar a relativa simplicidade do modelo RTI e, conseqüentemente, a sua aplicabilidade e sustentabilidade no contexto de Moçambique, o que se compatibiliza com o propósito do estudo que substancia a presente tese.

## **CAPÍTULO 4: METODOLOGIA**

Neste capítulo descreve-se a metodologia usada no estudo, começando pela sua caracterização, descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados, materiais usados, questões éticas, local da pesquisa e participantes. Pelas características do estudo, apresenta-se também as suas fases e etapas e, por último, as suas limitações.

### **4.1. Caracterização da Pesquisa**

A presente pesquisa é de carácter qualitativo, com a abordagem metodológica de Pesquisa-Ação Participante. Esta modalidade de pesquisa qualitativa assume a forma de um processo cíclico que, pela via de uma prática reflexiva conjunta entre o investigador e participantes, visa o empoderamento destes para um melhor desempenho das suas práticas (Boog, 2001).

De uma maneira geral, pesquisas qualitativas são descritas como direccionadas a abordagens interpretativas naturalísticas, preocupadas com a exploração de fenómenos “a partir do interior” (Flick, 2009) e tomando em conta a perspectiva de que a participação do pesquisador é um ponto de partida (Ritchie, Lewis, Nicholls, & Ormston, 2013). Isto se dá devido ao facto de, regra geral, tais estudos serem desenvolvidos no ambiente em que ocorrem naturalmente os fenómenos, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador (Turato, 2005). Embora a diversidade seja algo inerente em pesquisas qualitativas, no geral, estas podem ser descritas como “um conjunto interpretativo de práticas materiais que tornam o mundo visível. ...Os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seu contexto natural, tentando dar sentido ou interpretar fenómenos nos termos das significações que as pessoas trazem para estes” (Denzin & Lincoln, 2011, P. 3).

Apesar da variedade de abordagens na prática de pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (op. cit.) observaram que existem muitos elementos comuns-chave que conferem o seu carácter distintivo. Tais elementos são: a) Metas e objectivos, que são direccionados para providenciar uma interpretação profunda da compreensão do mundo social dos participantes, através da leitura dos sentidos que fazem do seu mundo social e circunstâncias materiais, suas experiências, pontos de vista e histórias; b) Uso de métodos adaptáveis e não padronizados de recolha de dados, que são sensíveis ao contexto social do estudo e que podem ser adaptados a cada participante, para permitir uma exploração de questões emergentes; c) Dados que são detalhados, ricos e complexos; d) Análise que retém a complexidade e nuances e que respeita a exclusividade de cada participante, bem como os temas transversais recorrentes; e) Abertura para categorias e teorias emergentes na fase da

análise e interpretação de dados; f) Resultados que incluem descrições detalhadas do fenómeno que está sendo estudado, suportados pelos pontos de vista e relatos dos participantes; e, g) Uma abordagem reflexiva, no qual o papel e a perspectiva do investigador no processo de pesquisa é reconhecido. Para alguns pesquisadores (Boog, 2001; Denscombe, 2014) a reflexividade significa o investigador reportar também as suas experiências pessoais do campo.

Os elementos-chave resumidamente apresentados acima são corroborados por Lüdke e André (2017), que caracterizam a pesquisa qualitativa como tendo o ambiente natural como sua fonte directa de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento; os dados recolhidos serem predominantemente descritivos; a preocupação com o processo do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida serem o foco de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tender a seguir um processo indutivo. No mesmo diapasão, Cyriaco, Nunn, Amorim, Falcão e Moreno (2017) sintetizam a definição de pesquisa qualitativa como sendo um método de estudo que valoriza a descrição e a explicação dos fenómenos investigados, para entender o significado que determinado fenómeno tem na vida das pessoas, preferencialmente no ambiente natural do sujeito, com o propósito de viabilizar uma compreensão neutra e dinâmica do ser humano.

Para desenvolver o presente estudo optou-se por uma metodologia qualitativa, uma vez que os seus pressupostos básicos se adaptam às finalidades da pesquisa proposta, que é de natureza descritiva e interpretativa (Cyriaco et al., 2017; Lakatos & Marconi, 2008; Marconi & Lakatos, 2010).

#### **4.2. A Pesquisa-Acção**

A pesquisa-acção é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma acção ou com a resolução de um problema colectivo, e na qual o pesquisador e os participantes representativos da situação a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (Baldissera, 2001; Boog, 2001; Cohen & Manion, 1990; Denscombe, 2014; Pinto, 1989; 2012). A autora do estudo que a presente tese apresenta, formada em NEE e conhecendo a necessidade que a escola primária tem no atendimento das necessidades educativas especiais de alunos no processo da sua escolarização, propôs-se levar a cabo a pesquisa como forma de contribuir na busca de um melhor atendimento a essa necessidade.

Usualmente, a pesquisa-acção é uma intervenção de pequena escala no contexto real do problema, e um exame minucioso dos efeitos de tal intervenção. Deste modo, este tipo

de pesquisa surge como nova proposta metodológica dentro de um contexto caracterizado por várias preocupações práticas e teóricas, que buscam novas formas de intervenção e investigação. Uma definição de pesquisa-acção pode variar de acordo com o tempo, lugar e as circunstâncias. No contexto deste trabalho é adoptada a definição de pesquisa-acção de Cohen e Manion (1990), da qual se sublinha a ideia de ela ser uma intervenção de pequena escala relativamente ao contexto real, com o potencial de responder às preocupações do contexto como um todo. Especificamente, o recurso à pesquisa-acção no problema em apreço na pesquisa visa responder às preocupações apontadas por alguns investigadores nacionais relativamente à falta de instrumentos que apoiem os professores no atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos no ensino regular (Chambal, 2012; Cossing, 2010; Handicap International, 2017; Nhapuala, 2014). Ademais, a pesquisa-acção é apontada como sendo um tipo de pesquisa apropriada em países em desenvolvimento, dado o seu “imperativo empoderador”, na medida em que estimula a auto-determinação das pessoas no exercício das suas funções nos diversos domínios sociais em que trabalham (Van Der Linden, 2016).

Apesar de a abordagem pesquisa-acção ser alvo de críticas quanto ao seu rigor científico, entende-se que, como qualquer outra abordagem, a sua preocupação é de resolver um problema ou, no mínimo, esclarecê-lo, à luz da análise científica sobre o fenómeno que constitui o problema, o que está ao alcance da pesquisa-acção (Cohen & Manion, 1990). Estes autores referem ainda que, olhando para várias pesquisas feitas usando a metodologia da pesquisa-acção, também se pode identificar outras das suas características, como: ser situacional, isto é, preocupada com o diagnóstico de um problema num contexto específico e tentativa de resolvê-lo naquele contexto; ser colaborativa, porque equipas de investigadores e praticantes, como sejam os representantes da situação, trabalham juntos num projecto; ser participativa, isto é, os membros da equipa tomam parte directa ou indirectamente na implementação da pesquisa e auto-avaliativa, significando que as modificações são continuamente avaliadas no decurso da situação, com o objectivo final de, de uma ou de outra maneira, melhorar a prática. Stenhouse (1979) destacou que a pesquisa-acção não só deve contribuir para a melhoria da prática, mas também para uma teoria da educação e do ensino. Por sua vez, o modelo Resposta-à-Intervenção, que este estudo apresenta, evidencia a componente da abordagem “resolução de problema” para a planificação colaborativa baseada no contexto, o que reforça a utilidade e aplicabilidade da abordagem pesquisa-acção (Henderson, 2018; Special Education Guide, 2013-2019). Nesta perspectiva, este estudo

utilizou como abordagem técnica a consultoria colaborativa, elaborada na secção que se segue.

### **4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

De acordo com MacDonald (2012), na pesquisa-acção, regra geral, é o pesquisador, conjuntamente com os participantes, que estabelecem os instrumentos apropriados para a recolha de dados. No entanto, recomenda-se que, pelo menos, três técnicas sejam usadas, como sejam: a observação participante, a entrevista semi-estruturada e os grupos focais (McNiff & Whitehead, 2011).

O uso de mais do que um instrumento permite transcender as limitações de cada um, bem como garantir a credibilidade e confiança na informação recolhida (Denscombe 2014). Neste sentido, o autor refere que, de entre vários aspectos a observar na escolha dos instrumentos, o “critério de utilidade deve ser considerado, do que tentar olhar para a superioridade do instrumento no sentido absoluto” (op.cit., p.169). Isto é, o instrumento deve ser apropriado para a execução da actividade desejada.

Para o propósito desta pesquisa, as técnicas utilizadas foram a Consultoria Colaborativa; a Análise Documental; a Observação Participante; a Entrevista Semi-estruturada; o Grupo Focal e a Análise de Tarefa. Estas técnicas, embora tenham sido projectadas aquando do desenho do projecto de pesquisa, foram sendo moldadas e concordadas conjuntamente com os participantes, conforme recomendado para este tipo de pesquisa (MacDonald, 2012), e observando também o critério de utilidade (Denscombe, 2014). Segue-se a descrição de cada técnica, o propósito de seu uso e instrumentos de recolha de dados.

#### **4.3.1. Consultoria Colaborativa**

A colaboração é definida como uma forma de interacção entre parceiros equivalentes, empenhados num processo de tomada de decisão em conjunto (Friend & Cook, 1990). No contexto da educação inclusiva, a colaboração tem sido utilizada entre professores da educação regular e especial. Esta colaboração pode ser estabelecida sob duas formas, sendo uma designada de “consultoria colaborativa” e a outra de “co-ensino” ou “ensino colaborativo”.

A consultoria colaborativa consiste em um professor ou profissional da educação especial promover assistência aos professores da escola regular e serviços indirectos para os alunos, seus pais e encarregados de educação, o que a diferencia do co-ensino, que ocorre quando o professor/profissional da educação especial trabalha com o professor do ensino

regular, prestando serviços directos aos alunos na mesma sala de aula ou quando os dois professores apoiam os alunos no desenvolvimento de uma lição sobre um determinado tema (Weiss & Lloyd, 2003).

O uso da abordagem técnica de consultoria colaborativa, nesta pesquisa, deveu-se à necessidade de desenvolver conjuntamente com os professores um modelo que lhes fosse útil na sua prática pedagógica. Ademais, esta técnica foi eleita pela sua adequabilidade como modelo de apoio ou suporte baseado no trabalho colaborativo entre a pesquisadora, que se constituiu como profissional especializada, e os professores da escola regular, participantes do estudo (Capellini, 2004; Capellini & Mendes 2008; Kampwirth, 2003; Machado, 2014). A particularidade da consultoria colaborativa é o trabalho conjunto, onde tanto o profissional especializado quanto o professor regular compartilham saberes com vista ao desenvolvimento de uma solução reflexiva para um problema compartilhado por ambas as partes. Neste sentido, o papel do consultor (profissional especializado) é propiciar as condições e coordenar para que o processo decorra normalmente, evitando a relação de dependência entre o consultado e o consultor (Kampwirth, 2003). Para além da característica apontada, este autor refere-se ao envolvimento do consultado durante todo o processo e com o direito de aceitar ou recusar uma estratégia, pois a consultoria é voluntária. O mesmo autor propõe o desenvolvimento da consultoria colaborativa em etapas, o que se coaduna plenamente com a metodologia de Pesquisa-acção.

Argueles, Hughes e Schumm (2000) argumentam que a colaboração envolve o compromisso dos professores, dos gestores da escola, do sistema escolar e da comunidade e tem-se revelado a principal estratégia contemporânea para alimentar a inovação e para criar e sustentar programas educacionais eficazes. Na colaboração há uma intenção do colectivo, isto é, todos trabalham para um mesmo fim, agregando valores de possíveis diferentes áreas de actuação e essa colaboração ocorre em todos os níveis do processo. Na presente pesquisa, havia um reconhecimento de que todos os membros do grupo tinham conhecimentos específicos e agregavam valores, mutuamente. Os benefícios de realce desta abordagem são que, por um lado, ela mantém uma comunicação que contribui para a solidificação de laços entre os membros participantes e, por outro, facilita ligações entre a comunidade escolar e as famílias dos alunos (Kampwirth, 2003).

Face ao reconhecimento da dificuldade do professor em identificar, efectivamente, as necessidades dos seus alunos (Handicap International, 2017), o recurso à consultoria colaborativa e à pesquisa-acção visaram também responder às preocupações apontadas por alguns investigadores nacionais relativamente à falta de preparação dos professores para, por

si sós, procederem à identificação e atendimento das necessidades educativas especiais dos alunos no ensino regular (Chambal, 2012; Nhapuala, 2014).

Nesta pesquisa foram desenvolvidas três (3) consultorias colaborativas sob a forma de sessões de indução/treinamento (Apêndice 1 e Anexo 4) e duas (2) consultorias colaborativas realizadas em forma de workshops, nos quais foram elaborados níveis de desempenho dos alunos (Apêndice 2 e Apêndice 3). Os níveis de desempenho dos alunos foram usados pelos professores para avaliar as respostas dos alunos, comparadas com os objectivos e competências preconizadas para a classe. Os professores desenharam o perfil de cada aluno, que reflecte aspectos educacionais/académicos e socio-emocionais deste, (experiências positivas - o que sabe/gosta fazer, e experiências negativas – o que não sabe/gosta fazer) (Apêndice 4). Esse perfil foi usado pelos professores para o estudo compreensivo do aluno. Obtidos os níveis de desempenho de cada aluno, os professores determinaram as actividades do programa de intervenção instrucional (Apêndice 5).

#### **4.3.2. Análise Documental**

Nascimento (2016) refere que a análise documental é uma técnica que permite estudar um problema a partir da linguagem e da comunicação constantes dos documentos em análise. É praticamente uma análise de conteúdos para permitir comparação entre o que o documento objectivou transmitir ou comunicar e a realidade. A selecção dos documentos que foram analisados nesta etapa da pesquisa foi intencional, isto é, os documentos foram escolhidos por deliberação da pesquisadora. Assim, para o propósito desta pesquisa, foram analisados: normas e regulamentos e outros materiais (Novo Currículo do Ensino Primário: Plano de Estudos para o 1º Ciclo do Ensino Primário (MINEDH, 2018<sup>a</sup>); Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário (MINEDH, 2019b) Livro de Turma, Cadernos de Desempenho, Provas escritas); Materiais de ensino; Manual para os workshops, e os Registos reflexivos dos professores. Foram também analisadas as respostas dos alunos à intervenção ao final da 10<sup>a</sup> e da 20<sup>a</sup> sessão (Apêndice 7).

#### **4.3.3. Observação Participante**

A observação é uma técnica de recolha directa de dados sobre os comportamentos das pessoas. A sua vantagem é permitir que se evite confiar exclusivamente na narração que as pessoas fazem sobre os seus comportamentos, e ajudar a compreender a importância dos factores do contexto (Denscombe, 2014; Marshall & Rossman, 2016).

Na observação participante, o pesquisador entra no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e a forma como constroem a realidade em que actuam (Marshall & Rossman, op. cit.). É uma técnica que tem sido valorizada na investigação em educação, já que nem sempre o que as pessoas dizem que fazem é aquilo que realmente fazem (Lüdke & André 2017). De entre várias vantagens da observação destacam-se: (i) poder ser usada com participantes com limitadas competências verbais, e isto se enquadrava no âmbito desta pesquisa, na qual participaram alunos com NEE; (ii) poder fornecer informação sobre coisas de que as pessoas não estariam dispostas a falar noutro tipo de abordagem, olhando para as concepções que elas têm sobre os indivíduos com NE, especificamente com NEE-DID na história de Moçambique; (iii) permitir a recolha de vários dados descritivos de uma realidade, fornecendo, deste modo, um certo grau de realismo, já que se tratou de observação em meio natural. Apesar desses atributos vantajosos, a observação participante também tem as suas desvantagens, de entre elas o facto de não permitir, por vezes, compreender as razões que levaram as pessoas a um determinado comportamento. Uma outra desvantagem é que a observação pode favorecer a ocorrência de comportamentos atípicos, uma vez que o observado está ciente de estar a ser observado. Para o propósito do estudo, como instrumentos de recolha de dados, foram usados um Guião de observadora-participante (Apêndice 8) e um Diário de Campo da pesquisadora.

#### **4.3.4. Entrevista Semi-estruturada**

De acordo com Aires (2015, p. 29), a entrevista “nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos.” Das diferentes definições do conceito de entrevista encontradas, aquela que melhor se adequa ao objectivo desta pesquisa é a descrita por Manzini (2004, p. 9):

A entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não-verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenómeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

O tipo de entrevista mais indicado para alcançar a finalidade referida é a entrevista semi-estruturada, caracterizada por consistir de questões abertas. Embora essas questões obedeçam a alguma sequência, esta pode ser alterada, dependendo do decurso da entrevista.

Nas entrevistas semi-estruturadas, as respostas às questões anteriormente determinadas podem ser relativamente livres. Caso haja necessidade, o pesquisador pode acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas do entrevistado (Denscombe, 2014). Paralelamente a isso, este tipo de entrevista facilita a colocação de questões de insistência, na eventualidade de respostas evasivas.

Para Lüdke e André (2017), a entrevista semi-estruturada é a que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional, por apresentar um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os professores, os alunos, os pais e encarregados de educação, os gestores, os técnicos de educação e muito mais envolvidos. Os mesmos autores salientam a vantagem relativa deste instrumento, que é de permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

No uso desta técnica foram elaborados dois roteiros de entrevistas de recolha de dados. Um roteiro de entrevista foi administrado a um dos gestores da escola (Apêndice 9), e o outro a pais e encarregados de educação (Apêndice 10). O propósito do roteiro da entrevista semi-estruturada com um dos gestores da escola foi obter uma informação geral sobre a escola, nomeadamente alunos, professores, funcionários administrativos, tipo de comunicação com os pais e encarregados de educação, e com outras estruturas e organizações; funcionamento do Conselho de Escola, entre outros aspectos importantes ao bom funcionamento da mesma. Com este instrumento, foram recolhidos dados sobre a estrutura e organização pedagógica da escola, nomeadamente: turmas; horários; calendários; processo de ensino aprendizagem; avaliação dos alunos; materiais de apoio; problemas mais frequentes apresentados pelos alunos e como têm sido atendidos.

O roteiro de entrevista semi-estruturada aos pais e encarregados de educação dos alunos que foram alvo da intervenção pretendeu que o pai/mãe ou encarregado de educação descrevesse o seu filho/educando, mencionando aquilo de que gosta ou não gosta; sabe ou não sabe fazer na escola e em casa; o seu estado de saúde; se come ou não antes de ir à escola, entre outros aspectos.

#### **4.3.5. Grupo Focal**

Grupo Focal é uma técnica de recolha de dados em que um grupo pequeno e homogéneo de pessoas, sob orientação do pesquisador, debate um tema específico que é objecto de pesquisa (MacDolnald, 2012; McNiff& Whitehead, 2011). Grupo Focal, como técnica de recolha de dados, é também definido como uma “forma de entrevista de grupo

que capitaliza a comunicação entre o pesquisador e os participantes para gerar dados” (Kitzinger, 1995, p.299 apud MacDolnald, 2012).

No uso desta técnica, o pesquisador cria um ambiente de suporte e encorajamento para os diferentes pontos de vista (Marshall & Rossman, 2016). É uma técnica consonante com e importante em pesquisa-ação, pois propicia que todos os pontos de vista de todos os participantes sejam reconhecidos e valorizados, uma vez que todos têm oportunidade de comunicar (MacDonald, 2012). Os tópicos para a discussão são decididos por meio da colaboração entre o pesquisador e os participantes, pois todos os envolvidos na pesquisa são participantes activos durante todo o processo (MacDonald, 2012; McNiff & Whitehead, 2011). Apesar de a discussão e a decisão sobre os tópicos serem deixadas aos participantes, Denscombe (2014) nota que o pesquisador sempre providencia alguma estrutura para permitir que a discussão permaneça focalizada e enquadrada ao que se pretende.

O Grupo Focal, como técnica de recolha de dados, é útil para: obter informações sobre como as pessoas pensam sobre determinado assunto; explorar ideias e conceitos; recolher informações provenientes de reflexões mais aprofundadas; obter informação mais detalhada, e analisar a reacção da interacção entre os participantes, ou seja, as observações feitas pelos participantes aos pontos de vista de seus pares na discussão. Contudo, esta técnica tem também algumas desvantagens, como seja a tendência para os participantes responderem e agirem segundo o que consideram política e socialmente desejável.

Nesta pesquisa, a técnica de Grupo Focal foi usada no programa da consultoria colaborativa, em duas (2) sessões de discussão sobre os componentes do modelo a construir.

#### **4.3.6. Análise de Tarefa**

Análise de tarefa é uma técnica usada em diversos campos da psicologia, particularmente na psicologia comportamental, para desenho de perfis de indivíduos (Bennathan & Boxall, 1998; Crystal, Fletcher & Garman, 1976). De acordo com estes autores, um perfil é uma descrição das características do comportamento de um aluno. Os perfis têm sido construídos para vários aspectos do comportamento, por exemplo, para aspectos complexos da linguagem (escrita ou oral), do raciocínio, e mesmo do próprio desenvolvimento emocional e comportamental. A desvantagem desta técnica é requerer um conhecimento especializado em *design* instrucional, o que um professor pode não possuir.

Para o propósito deste estudo, a análise de tarefa não usou intencionalmente instrumentos ou procedimentos padronizados, por os considerar de difícil aplicação por professores em situação de sala de aula. Esta técnica foi empregue como um dos primeiros

exercícios de levantamento das necessidades educativas do aluno e não se constituiu como um processo dito estruturado de diagnóstico. Concretamente, a análise de tarefa foi aplicada na avaliação das respostas dos alunos nas provas distritais semestrais de avaliação nas disciplinas de Português e de Matemática (Anexo 1). As provas analisadas são dos alunos cujas respostas foram classificadas pelos seus professores como negativas, de acordo com o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário (Anexo 2). As provas serviram de triagem na identificação dos alunos “em risco”. Foi com base na análise das respostas a essas provas que os professores estabeleceram os níveis, os perfis e o programa de intervenção. Os instrumentos para a recolha de dados foram os quadros de classificação dos níveis de respostas dos alunos (Apêndice 3), quadros de desenho e de descrição de perfis dos alunos (Apêndice 4), grelha de actividades de intervenção para cada aluno (Apêndice 5), mapa de registo de presenças e faltas dos alunos à intervenção (Anexo 3), grelha de registo de monitoria da intervenção (Apêndice 12).

#### **4.4. Questões Éticas**

Princípios éticos em pesquisa social são imprescindíveis, sendo múltiplos em pesquisa educacional, dependendo das abordagens da pesquisa. Para o propósito desta pesquisa, obedeceu-se àqueles que se revelaram inerentes numa abordagem de pesquisa-acção. Winter (1987), apud MacDonald (2012), delineou uma série de princípios éticos que os pesquisadores devem considerar quando conduzem este tipo de pesquisa. Primeiro, o pesquisador deve garantir que todas as pessoas relevantes, incluindo as autoridades, sejam consultadas, e que os princípios que norteiam o trabalho sejam aceites, antes de iniciar a pesquisa. Uma vez que os participantes efectivos devem influenciar o trabalho, também devem ser respeitados os desejos daqueles que não pretendam participar. Além disso, o desenvolvimento do trabalho deve permanecer visível e aberto a sugestões de outros, durante todo o processo de pesquisa. Mais importante ainda, o pesquisador deve aceitar a responsabilidade de manter a confidencialidade ao longo de todo o processo da pesquisa. Por fim, os resultados devem ser partilhados com todos aqueles que participaram da pesquisa, antes da sua publicação.

Dos princípios éticos acima enunciados, no presente estudo foram observados os seguintes: o consentimento informado dos sujeitos participantes; a preservação da identidade, e a anuência para a divulgação dos resultados da pesquisa.

Deste modo, antes de se iniciar a pesquisa, foram consultadas todas as individualidades relevantes ao nível do MINEDH, como os gestores do Departamento de Educação Especial. Ao nível das autoridades da Cidade e Município, a pesquisadora foi recebida em audiências pela Direcção da Educação da Cidade e pela Vereação dos Serviços Municipais de Educação, a quem foram explicados os objectivos e princípios que nortearam a pesquisa.

Alcançada a necessária aquiescência para a realização da pesquisa, obteve-se uma credencial de autorização, emitida pela Direcção de Educação da Cidade de Maputo (Anexo 5), mediante a qual um dos gestores da escola assinou o Termo de Consentimento para que a pesquisa se realizasse na respectiva instituição de ensino (Apêndice 13). Cada professor participante do estudo assinou um Termo de Consentimento Livre e Informado (Apêndice 14). Ademais, a efectivação da pesquisa naquela escola permaneceu patente e aberta a sugestões de outros intervenientes, como professores de algumas turmas não participantes do estudo que se mostraram interessados, bem como alguns técnicos dos Serviços Distritais de Educação. A preservação da identidade dos participantes foi assegurada por meio de uso de códigos. Aos pais e encarregados de educação dos alunos que participaram no processo de intervenção, foi solicitada a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Informado (Apêndice 15).

Concluída a intervenção de testagem do modelo, um resumo dos resultados preliminares desta pesquisa foi entregue, por escrito, à direcção da escola (Apêndice 16), e relatados oralmente à Direcção de Educação da Cidade de Maputo. Aos professores participantes foi entregue, por escrito, o resultado de cada um dos seus alunos participantes, pois se tratava de matéria que, dentro do possível, devia merecer uma atenção especial dos professores desses alunos (Apêndice 17).

Porque, em suma, a ética na pesquisa não se restringe à relação entre o pesquisador e os sujeitos ou os participantes da pesquisa mas, sim, transcorre todo o processo investigativo e diz respeito ao percurso que vai desde a escolha do tema até à divulgação dos resultados (Bogdan & Biklen, 2013; Fiorentini & Lorenzato, 2009), as opções que se foram tomando ao longo de todo o processo desta pesquisa exigiram da pesquisadora um compromisso com a verdade e um profundo respeito para com os sujeitos que nela confiaram. No entendimento da importância da dimensão ética como referindo-se às relações de boa convivência, respeito aos direitos do outro e ao bem-estar de todos, os aspectos éticos neste estudo foram observados desde a sua idealização e concepção, tendo também em

atenção que, em Moçambique, a temática desta pesquisa ainda está envolta em preconceitos e estigma (Simbine, 2016).

#### **4.5. Local da Pesquisa**

Com o referencial teórico da inclusão proposto por Santos, (1999) e por Stainback e Stainback (1999), a escolha do local de pesquisa teve em atenção o compromisso internacional que o país assumiu e a prossecução da implementação da sua legislação concernente à educação inclusiva. Neste sentido, esta pesquisa foi realizada numa Escola Regular do Ensino Primário, indicada e considerada inclusiva pelas autoridades dos Serviços de Educação.

Na descrição do carácter inclusivo da escola, os Serviços de Educação mencionaram o facto de ser uma escola grande, cuja parte de seus professores havia passado por algumas acções de capacitação sobre educação inclusiva, reportadas na pesquisa da Handicap International, realizada em 2017. Além disso, a escola havia obtido o apoio que o programa da Geração Biz oferece a algumas escolas. No entanto, não foram identificadas certas características que, na literatura internacional, são referidas como típicas de uma escola inclusiva, tais como: a flexibilização da sua organização, bem como a gestão do currículo e dos recursos, e as estratégias de ensino-aprendizagem.

A escola situa-se no distrito de Ka-Mubukwana, o mais populoso de uma das zonas peri-urbanas da cidade de Maputo, capital de Moçambique. O distrito tem cerca de 354 mil (29%) dos habitantes da cidade, uma superfície de 52,84km<sup>2</sup>, e uma densidade populacional de 6.698/km<sup>2</sup>. A principal actividade económica da população é o comércio informal, exercido maioritariamente por mulheres e crianças. Alguns homens se deslocam à procura de serviço na cidade, que dista cerca de 10km. Especificamente, a escola está localizada no Bairro de Magoanine A, que tem cerca de 42 mil habitantes. Neste bairro coabitam todos os extractos sociais, desde famílias com alguma posse económica até às mais carenciadas, em que um número considerável de pessoas nem todos os dias toma as 2 (duas) refeições básicas. Nem todas as pessoas da 3<sup>a</sup> idade recebem pensão. As que a têm, é exígua e não satisfaz as necessidades básicas (Conselho Municipal de Maputo, 2015).

A escola ocupa uma área vedada de cerca de 1ha (um hectare), com um pátio amplo para a realização de actividades físicas e recreativas. Possui 18 salas de aula distribuídas em 2 edifícios novos de 2 pisos e 3 edifícios térreos. Deste total, 6 salas de aula estão em condições precárias, sendo 2 não utilizáveis. Os edifícios novos não obedeceram ao regulamentado pelo Decreto nº 53/2008, que estabelece dispositivos técnicos que permitam

a acessibilidade, circulação e utilização dos sistemas de serviços e lugares públicos das pessoas em geral e, em particular, das portadoras de deficiência ou de mobilidade condicionada. A escola possui sanitários separados para rapazes e raparigas, professores, funcionários e direcção da escola, todos recentemente reabilitados e com água corrente. A escola não tem biblioteca ou espaço onde os alunos possam consultar livros e outros materiais de aprendizagem e nem dispõe de uma sala de informática.

Aquando do decurso da pesquisa, a escola era frequentada por 4298 alunos, assistidos por 76 professores, sendo 40 homens e 36 mulheres. Tinha 18 funcionários não docentes, sendo 13 pagos pelo Estado e 5 pagos pelo Conselho de Escola, através de receitas provenientes do fundo de contribuição dos pais e encarregados de educação.

#### **4.6. Participantes**

Como população-alvo nuclear do estudo, participaram alunos da 2ª classe. A selecção dos participantes correspondeu às exigências do modelo RTI, que serviu de base para a construção do modelo, assumindo que o RTI é aplicado para a identificação preventiva/precoce das dificuldades de aprendizagem das crianças a partir do ensino pré-escolar até ao nível Secundário. A escolha da 2ª classe como população alvo do estudo foi propositada e justificada pelo facto de o mesmo professor ensinar aos mesmos alunos ao longo do primeiro ciclo de escolaridade, ou seja, a 1ª e a 2ª classes. Deste modo, cada um dos professores da 2ª classe participantes deste estudo conhecia os seus alunos, porquanto já havia trabalhado com eles na 1ª classe. Ademais, pode-se também considerar a 2ª classe como uma “classe de tempo sensível” para a prevenção de risco. Isto significa que é uma etapa apropriada para intervir junto àqueles alunos que ainda podem recuperar atempadamente e voltarem a acompanhar o ritmo do processo de ensino-aprendizagem na turma regular. É, igualmente, uma etapa propícia para trabalhar com aqueles que precisam de mais tempo de intervenção para lograrem recuperação. O entendimento de vários pesquisadores já referenciados e que usaram o modelo nos níveis de triagem e grupal é o de que a intervenção é mais eficaz e menos dispendiosa quando feita de forma precoce, isto é, no início da escolaridade, em turma regular, e não fora do sistema, pela retirada do aluno para uma educação especial (Almeida et al., 2016; Brito, 2018; Jiménez et al., 2010; Vaz, 2015). A escolha dos professores da 2ª classe baseou-se nos resultados de pesquisas que apontam que professores para este nível de ensino têm possibilidades de identificar e compreender a natureza das dificuldades de seus alunos (Rosal, 2018). Assim, globalmente, o presente estudo, em consonância com os seus objectivos, teve como participantes:

- a) 2 Gestores escolares;
- b) 11 Professores que leccionavam a 2ª classe;
- c) Alunos de onze turmas da 2ª classe, num total de 556;
- d) Pais e encarregados de educação de alunos da 2ª classe, identificados como estando “em risco”, e que aceitaram a participação de seus filhos na implementação do estudo.

#### 4.6.1. Descrição dos perfis dos participantes

##### a) Gestores escolares

Os 2 gestores escolares têm idades entre 40 e 59 anos, são licenciados em Ensino, com 17 e 34 anos de experiência profissional no Ensino Primário e mais de dez anos em cargos de gestão e chefia.

##### c) Professores

Dos onze professores participantes, 8 eram mulheres e 3 homens. As idades variavam de 28 a 56 anos. A sua formação profissional é o curso de Formação de Professores para o Ensino Primário, com duração de dois anos, comumente conhecido por “10ª+2”. Cinco professores tinham a licenciatura como o nível mais alto de formação. As áreas de formação destes, são: Linguística; Planificação, Administração e Gestão Escolar; Ensino Básico; Educação de Infância; e Ensino de Inglês. A Tabela 2 mostra anos de experiência de ensino dos professores.

Tabela 2: Anos de experiência de ensino

Anos de Experiência	Nº de Professores
36	1
33	1
25	2
18	2
10	4
8	1

O tempo mais alto de experiência profissional é de 36 anos, o mais baixo é de 8 anos e a média é de 17.5 anos.

##### d) Alunos

As idades dos alunos variavam entre 7 e 9, sendo a média de 8 anos. Todos os alunos haviam transitado da 1ª para a 2ª classe, e não havia nenhum aluno que estivesse a repetir a classe. Todos os alunos eram bilingues e, predominantemente, usam a língua materna (Ronga/Changana) nas suas interações durante os intervalos de aula.

#### **e) Pais e encarregados de educação**

A principal actividade económica dos pais e encarregados de educação dos alunos que participaram da testagem é a venda informal. Outros, dedicavam-se ao cultivo em pequenas machambas, e à prestação de serviços na cidade.

#### **4.7. Descrição da evolução da pesquisa**

Em consonância com os seus objectivos, esta pesquisa compreendeu três fases com nove etapas, envolvendo a direcção da escola e os professores participantes. A primeira fase foi o delineamento das etapas e procedimentos para a construção do modelo baseado no modelo RTI. A segunda fase consistiu na identificação de requisitos e procedimentos para a testagem do modelo construído. A terceira fase foi a validação do modelo construído, através da sua implementação de testagem com alunos da 2ª classe da escola regular. Nesta fase procedeu-se à partilha dos resultados e avaliação da pesquisa com os professores participantes e Direcção da Escola. Na primeira, segunda e terceira fases foram seguidas quatro, três e duas etapas, respectivamente, que serão descritas mais adiante. Importa referir que, na altura do decurso desta pesquisa, o sector da Educação na Cidade de Maputo estava em processo de reestruturação para uma nova orgânica, enquadrada no Município da cidade de Maputo. Tal situação implicou passar por apresentar os objectivos da pesquisa à Direcção de Educação da Cidade e à Vereação da Educação do Município. Entretanto, os técnicos ligados à Repartição de Educação Especial ainda estão vinculados à Direcção de Educação da Cidade. Depois de obtidas as devidas autorizações, a Vereação de Educação do Município indigitou uma técnica pedagógica para apresentar a pesquisadora a uma escola, cujo perfil deveria conter as características que a Vereação considerasse de típicas de uma “escola inclusiva”.

A pesquisa iniciou no dia 15 de Julho de 2019 com a apresentação da pesquisadora à escola, e a entrega do projecto de pesquisa à direcção da mesma. No dia 17 de Julho, a pesquisa foi aceite pela escola e, conseqüentemente, a direcção da mesma procedeu à assinatura do Termo de Consentimento para a escola acolher o estudo. No mesmo dia, foi indicado um dos gestores da escola para acompanhar todo o trabalho da pesquisa.

Tendo em conta os objectivos da pesquisa e a organização do ano lectivo, a escola sugeriu e a pesquisadora concordou em iniciar com o estudo no mês de Julho. Esta decisão

abriu uma oportunidade singular para esta pesquisa, pois havia espaço para trabalhar com os professores no intervalo entre semestres, que é um tempo reservado para a correcção de provas, análise dos resultados, planificação de conteúdos para o 2º semestre lectivo, e também dedicado pela escola para acções de capacitação dos professores.

O intervalo entre semestres foi dedicado à primeira e segunda fase do estudo. No início das aulas do 2º semestre foi implementada a terceira fase, com a intervenção aos alunos, feita pela pesquisadora, durante 8 semanas, totalizando 20 sessões, seguidas da avaliação dos resultados.

A construção e testagem do modelo requereu o uso de materiais (alguns, patentes no Anexo 6 e Anexo 7) e algum equipamento. Na construção do modelo com os professores foram usados os seguintes materiais: programas de ensino da 1ª e 2ª classes; Regulamento de Avaliação no Ensino Primário; lápis; borrachas; canetas; papel A4; e RTI Manual (NRCLD, 2006). Na testagem do modelo, que consistiu na intervenção com os alunos, foram usados: cadernos escolares; lápis; borrachas; canetas; giz colorido; baldinhos coloridos; bostik; papel A3; papel A4; clips; cartolina colorida; quadros silábicos em A3 e A4; Livros da 1ª e 2ª classes e fichas de actividades. Para a monitoria do progresso e desempenho dos alunos, a pesquisadora usou o Caderno de Gestão de Competências de Leitura, Escrita e Cálculo 2019-2025 (Direcção Municipal de Educação e Desporto, 2019) e o Livro de Turma. Foi também usado um registador de som e imagem MP3.

Dada a escassez de salas com condições para o desenvolvimento da intervenção, algumas vezes foi necessário ocupar espaços sem condições físicas ideais, o que obrigou à aquisição de vassouras para a limpeza do espaço e de esteiras para os alunos se sentarem durante a intervenção.

#### **4.7.1. Fases e Etapas da Pesquisa**

A Pesquisa-acção caracteriza-se por compreender etapas específicas que devem ser cumpridas (Baldissera, 2001; Cohen & Manion, 1990; Pinto, 2012). Embora não se tenha fixado um número exacto de etapas, Cohen e Manion (1990) e Pinto (2012) apresentam oito e dez etapas, respectivamente. Para a prossecução do objectivo geral do estudo, que foi desenvolver um modelo, a partir do RTI, foram consideradas nove (9) etapas, inseridas em três (3) fases. A primeira fase compreendeu as etapas de 1 a 4, que visavam delinear etapas, procedimentos e a construção do modelo baseado no modelo RTI. Esta fase visou alcançar o 1º objectivo específico da pesquisa que foi *construir um modelo inspirado no modelo RTI*. A segunda fase compreendeu as etapas de 5 a 7, e consistiu em identificar requisitos e

procedimentos para a testagem do modelo construído. A terceira fase, constituída pelas etapas 8 e 9, consistiu na testagem do modelo construído, através da implementação da intervenção com os alunos identificados, usando o modelo construído; na partilha dos resultados, e na avaliação da pesquisa. O Quadro 1 mostra o alinhamento dos objectivos com as perguntas, as fases, as etapas, e as acções da pesquisa.

**Quadro 1: Objectivos, Perguntas, Fases, Etapas e Acções da Pesquisa**

<b>Objectivos da pesquisa</b>	<b>Perguntas de pesquisa</b>	<b>Fases</b>	<b>Etapas e Acções</b>
1. Construir um modelo inspirado no modelo RTI para identificar, avaliar e intervir junto a alunos com NEE-DID.	1. Que procedimentos e etapas seguir para a construção de um modelo para a identificação, avaliação e intervenção junto a alunos do ensino primário com NEE-DID, com base no modelo RTI?	1 <sup>a</sup> Construção participada do modelo.	I. Preparatória: Diligências e contactos a vários níveis; II. Formulação participada da necessidade do modelo; III. Estudo das condições da escola para o funcionamento de um modelo baseado no modelo RTI. IV. Construção do modelo com os professores.
2. Identificar os requisitos e procedimentos para testar o modelo construído.	2. Quais os requisitos e procedimentos para testar o modelo construído?	2 <sup>a</sup> Testagem do modelo construído	V. Identificação de condições da escola para a testagem do modelo construído no Nível de Intervenção Estrutural. VI. Testagem do modelo no Nível de Intervenção de Triagem: a) Identificação de alunos “em risco”; b) Avaliação das respostas desses alunos; c) Construção dos perfis dos alunos “em risco”; VII. Planificação da Intervenção Instrucional para aplicação da testagem do Modelo
3. Examinar a eficácia do modelo construído.	3. Em que medida o modelo construído se mostra adequado para o propósito para que foi construído?	3 <sup>a</sup> Intervenção com os alunos e partilha dos resultados com os professores.	VIII. Implementação da intervenção instrucional com os alunos identificados.
4. Aferir a viabilidade de implementação generalizada do modelo construído.	4. Até que ponto é viável a implementação generalizada do modelo construído?		IX. Partilha dos resultados e Avaliação da pesquisa.

#### **4.7.2. Descrição das Fases e Etapas**

**1ª Fase:** As etapas I, II, III e IV buscam responder à seguinte pergunta: *Que procedimentos e etapas seguir para a construção de um modelo para a identificação, avaliação e intervenção junto a alunos do ensino primário com NEE-DID, com base no modelo RTI?*

##### **(I) Etapa Preparatória**

*Objectivos:* (i) Obter autorização, para a realização da pesquisa; (ii) Obter indicação da escola por parte da Direcção de Educação da Cidade para nela levar a cabo a pesquisa, e (iii) Contactar a Handicap International, organização que realizou uma pesquisa em 2017, na mesma escola, na área de NEE.

*Procedimentos:* (i) Diligências e formalidades administrativas para a obtenção da autorização para a realização da pesquisa; (ii) Apresentação, discussão e esclarecimentos sobre o projecto de pesquisa e incorporação de subsídios das individualidades contactadas sobre a necessidade de um modelo de identificação; e (iii) Contacto com a escola indicada, marcação e realização de uma entrevista com a direcção da mesma.

##### **(II) Etapa de Formulação da Necessidade de um Modelo**

*Objectivos:* (i) Apresentar o modelo RTI à direcção da escola e aos professores; (ii) Construir consensos sobre a necessidade de um modelo para a identificação de alunos com NEE adaptado ao contexto da escola moçambicana; e (iii) Obter informação geral do funcionamento da escola.

*Procedimentos:* A técnica da Repartição de Educação Especial apresentou a pesquisadora à direcção da escola indicada. Marcou-se um encontro de apresentação dos objectivos e duração da pesquisa aos gestores da Escola. No dia e na hora marcada, a pesquisadora apresentou o projecto de pesquisa aos gestores da Escola e assinou-se o Termo de Consentimento. Um dos gestores foi indicado para acompanhar a pesquisa, tendo este recebido da pesquisadora uma pasta contendo o projecto de pesquisa e fixado data para uma entrevista com a pesquisadora. Aos professores foi entregue uma pasta contendo o Termo de Consentimento Livre e Informado e um texto explicativo do modelo RTI, e marcada uma sessão de grupo focal, que viria a ser realizada em dois momentos. O primeiro momento foi a apresentação do modelo RTI pela pesquisadora, e o segundo consistiu numa discussão aberta, contudo norteadada pelo tema da identificação de alunos com NEE em sala de aula. Assim, discutiu-se sobre que instrumentos existem e como são usados; dificuldades encontradas e se teriam necessidade de um modelo. No fim da sessão a pesquisadora

procedeu à entrega a cada um dos professores de um envelope contendo 1 exemplar do Termo de Consentimento Livre e Informado.

### **(III) Etapa do estudo de condições de funcionamento de um modelo baseado no modelo RTI**

*Objectivos:* Identificar condições existentes ou que devem ser criadas para que o modelo possa funcionar adequadamente.

*Procedimentos:* Um workshop orientado pela pesquisadora, usando a técnica de consultoria colaborativa, em sessão de 50 minutos, trabalhando na seguinte questão: Como deve ser organizada a escola para nela se poder implementar um modelo adaptado do RTI? Para o trabalho, os participantes receberam uma folha de papel na qual deveriam listar o que, em sua opinião, devia ser reorganizado ou modificado na estrutura da organização da escola (por exemplo espaço físico, horários, actividades, papéis ou responsabilidades a desempenhar, quem deve fazer o quê e quando e quem vai ser responsável em cada fase do projecto), de modo a propiciar a implementação de um modelo do tipo RTI. Como recurso para facilitar e nortear o trabalho, usou-se algum material do Manual do RTI da NRCLD (NRCLD, 2006) intitulada “Changing structures, roles and responsibilities” [Mudando estruturas, funções e responsabilidades] (Anexo 4).

### **(IV) Etapa da Construção do Modelo**

*Objectivos:* (i) Identificar e tomar decisão sobre os níveis de intervenção que o modelo a adaptar deve conter, por forma a servir de ferramenta de identificação; (ii) Identificar os instrumentos de selecção dos alunos “em risco”; (iii) Analisar a natureza das diferentes NEE, que podem ser académicas ou comportamentais; (iv) Identificar estratégias adequadas, que podem ser individuais ou em grupo; e (v) Identificar critérios que permitam determinar se o aluno está ou não a responder positivamente à intervenção que lhe foi providenciada.

*Procedimentos:* Um workshop organizado pela pesquisadora, com o formato de consultoria colaborativa e com duração de 1 hora, dividida em dois momentos. O primeiro momento foi uma leitura e reflexão do texto explicativo sobre o RTI, em grupo de pares, com uma duração de 20 minutos. O segundo foi a sessão plenária de apresentação dos resultados das reflexões, que durou 40 minutos. Como material de apoio, foram distribuídos um texto explicativo dos componentes do modelo RTI (Apêndice 11) e partes do Regulamento de Avaliação que os professores usam (Anexo 2) e 4 (quatro) questões sobre

as quais se deveria discutir e tomar decisões, nomeadamente: (1) *Que níveis de intervenção adoptar?*; (2) *Como seleccionar os alunos para a intervenção?*; (3) *Qual é a natureza da intervenção?* e (4) *Como classificar as respostas dos alunos?*

Assim, os objectivos a alcançar na primeira questão eram basicamente dois, nomeadamente obter consensos e decisão sobre se se mantinham os três níveis do modelo original e decidir se a intervenção em cada nível seria ou não com todos os elementos, à semelhança do modelo original. Com a segunda pergunta, o objectivo era identificar instrumentos de selecção dos alunos “em risco”. O objectivo referente à terceira questão era o de analisar a natureza das diferentes NEE que os alunos podem apresentar e identificar estratégias adequadas para intervenção. Através da quarta questão, pretendia-se que os professores participantes identificassem critérios que permitissem determinar se o aluno estaria a responder positivamente ou não à intervenção que lhe fosse providenciada.

**2ª Fase:** As etapas V, VI e VII, visavam responder à 2ª pergunta de pesquisa, que foi: *Quais os requisitos e procedimentos para testar o modelo construído?*

#### **(V) Etapa de identificação de condições da escola para a testagem do modelo no Nível de Intervenção Estrutural**

*Objectivo:* Identificar condições organizacionais existentes para a testagem do modelo.

*Procedimentos:* Encontro da pesquisadora com um dos gestores da escola para decisão sobre: (i) horário e periodicidade da intervenção; (ii) espaço e materiais de apoio aos alunos; (iii) mecanismos de comunicação com os pais e encarregados de educação; (iv) informação aos guardas e pessoal administrativo sobre o horário especial dos alunos que participariam na intervenção.

#### **(VI) Etapa da aplicação da testagem do modelo no Nível de Intervenção de Triagem**

##### **Sub-etapa 1: Identificação de alunos “em risco”**

*Objectivos:* Identificar alunos “em risco”.

*Procedimentos:* Administração das provas semestrais (Provas Distritais) a todos os 556 alunos da 2ª classe, feitas pelos professores, pertencentes às 11 turmas de igual número de professores participantes da pesquisa. As matérias abrangidas nas provas de testagem foram os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, constantes dos programas do currículo para essa classe. O intervalo entre as duas provas foi de um dia. A correcção das provas foi feita na própria escola, adoptando o modo de permuta entre os

professores da 2ª classe. A classificação das respostas dos alunos usou o Regulamento de Avaliação dos Alunos no Ensino Primário, que estabelece uma escala de 0-20 valores, sendo de 10 valores o mínimo aceitável, e não aceitável a pontuação abaixo deste marco. Consequentemente, os alunos que obtiveram uma pontuação abaixo de 10 valores foram considerados como estando “em risco”.

### **Sub-etapa 2. Avaliação das respostas dos alunos “em risco”**

*Objectivos:* Avaliar o nível das respostas dos alunos “em risco”.

*Procedimentos:* Usou-se a técnica de consultoria colaborativa pela pesquisadora, em duas sessões de 50 minutos cada, realizadas em dois dias. Como material, utilizaram-se os programas de ensino da 1ª e 2ª classe e as provas dos alunos. A primeira sessão consistiu na construção dos níveis. Um nível obtém-se pela comparação da resposta do aluno com o que está estabelecido no programa de ensino como competência a adquirir. Este exercício usa a técnica de *Análise de Tarefa*, que foi demonstrada pela pesquisadora. A pergunta orientadora para a análise foi: *Observando as respostas dadas pelo aluno (desempenho do aluno nas tarefas da prova trimestral), em que nível do programa de ensino (desempenho/competência esperado/a, resultante das tarefas constantes dos programadas de ensino da 1ª e 2ª classe), você o colocaria?* Com base num quadro de níveis, elaborado conjuntamente pela pesquisadora e os professores, cada um recebeu da pesquisadora um envelope contendo provas dos alunos com os nomes e turma codificados, procedimento feito pela pesquisadora, antes do dia da sessão, e um quadro de registo de níveis. Os professores foram orientados a preencher o quadro de níveis de alunos de uma turma que não era sua. Na segunda sessão foi entregue a cada um dos professores um quadro contendo os níveis dos alunos da sua respectiva turma, para verificar se concordava ou não com os níveis atribuídos aos seus alunos por um outro professor (Apêndice 2).

### **Sub-etapa 3: Construção dos perfis dos alunos**

*Objectivos:* Identificar o nível de actuação do aluno com vista ao desenho do seu perfil.

*Procedimentos:* Em sessão de consultoria colaborativa, com duração de 50 minutos, as provas dos alunos, bem como os níveis de respostas, foram entregues aos respectivos professores com um quadro (Apêndice 4) de identificação da actuação do aluno, quer na sala de aulas quanto fora da mesma, em termos de competências adquiridas e não adquiridas, isto é, “o que o aluno sabe e gosta de fazer” e “o que o aluno não sabe e não gosta de fazer”, que se designa de *quadro de perfil*. A construção de um perfil foi exemplificada pela investigadora durante a sessão. De seguida, foi solicitado aos professores para construírem

os perfis dos seus alunos, usando toda a informação, (incluindo a que obtiveram na Análise de Tarefa) que eles tinham sobre cada um deles. Esta actividade não foi concluída durante a sessão, pelo que foi assegurada a sua continuidade fora da mesma, por um período de quatro dias. Com os perfis, a investigadora compôs um quadro síntese dos níveis dos alunos (Apêndice 18).

### **(VII) Etapa da Planificação da Intervenção Instrucional para a testagem do Modelo**

*Objectivos:* (i) Identificar três actividades de intervenção instrucional para a necessidade especial que o aluno apresenta; e (ii) Elaborar o plano de intervenção.

*Procedimentos:* Usou-se a técnica de consultoria colaborativa orientada pela pesquisadora, em sessão de indução, com duração de 50 minutos. Como material, utilizaram-se os programas de ensino da 1ª e 2ª classes, os níveis de respostas e os perfis dos alunos. A pesquisadora orientou os professores a identificarem 3 actividades específicas para a intervenção instrucional, na área da necessidade especial do aluno. As competências preconizadas nos conteúdos dos programas de ensino constituíram a meta desse plano de intervenção.

**3ª Fase: As perguntas de pesquisas** respondidas nesta fase, foram a 3 e 4. A pergunta 3 foi: *Em que medida o modelo construído se mostra adequado para o propósito para que foi construído?* Embora as etapas anteriores tivessem respondido, em parte, a esta questão, a etapa VIII visava testar o modelo através da sua aplicação com os próprios alunos, em situação de intervenção, no grupo daqueles identificados como estando “em risco” pela selecção de triagem.

A etapa IX visa responder à 4ª pergunta de pesquisa, que era: *Até que ponto é viável a implementação generalizada do modelo construído?*

### **(VIII) Etapa da Implementação da Intervenção.**

*Objectivos:* (i) Identificar a natureza da NEE dos alunos apurados através da triagem como estando “em risco”; (ii) Aconselhar para a provisão de um apoio específico e individualizado.

*Procedimentos:* A investigadora aplicou a intervenção, de acordo com o Plano de Intervenção (Apêndice 6), em 20 (vinte) sessões, com duração de 1 hora cada, durante 4 (quatro) semanas de cinco dias úteis, e realizadas fora da turma. A intervenção era realizada no mesmo período lectivo, com um intervalo de meia hora antes do início das aulas regulares. Cada sessão era preenchida com actividades, quer da área da disciplina de Português, quanto

da Matemática, em conformidade com o plano de intervenção para cada nível. Para a identificação de alunos que respondiam positiva ou negativamente à intervenção, foram sendo monitoradas as actividades diárias executadas pelos alunos nos cadernos entregues pela pesquisadora, a cada aluno, para esse efeito. Este caderno servia de instrumento de comunicação entre o professor da turma, a pesquisadora e os pais e encarregados de educação. Na 10ª sessão, a meio do período da intervenção, as respostas dos alunos à intervenção foram avaliadas, em seus grupos de níveis, através de prova/teste de tipo “avaliação de controle sistemático (ACS)” (Apêndice 7), modalidade sobejamente conhecido pelos professores e que consta do Regulamento de Avaliação. No final da intervenção, a todos os alunos participantes, tanto os que responderam positivamente nas primeiras dez sessões, quanto os não respondentes, foi novamente aplicada uma avaliação com o mesmo formato, na 20ª sessão (Apêndice 7).

#### **(IX) Etapa da Partilha dos Resultados e Avaliação da Pesquisa**

*Objectivos:*(i) Apresentar os resultados da pesquisa aos professores e direcção da escola; (ii) Partilhar as reflexões dos professores; e (iii) Avaliar o modelo, identificando requisitos e eventuais constrangimentos ou limitações para sua aplicação generalizada por outros professores.

*Procedimentos:* Esta etapa compreendia dois momentos: o primeiro, reservado para a pesquisadora apresentar os resultados aos professores e direcção da escola, permitindo aos professores partilharem as suas reflexões. O segundo momento estava programado para a partilha dos resultados depois do primeiro trimestre do ano lectivo de 2020, como parte da avaliação dos requisitos e principais constrangimentos inerentes a uma possível aplicação generalizada do modelo adaptado.

#### **4.8. Limitação do estudo**

O estudo teve um constrangimento derivado da súbita interrupção das actividades lectivas no país e no mundo, devido à eclosão da pandemia da COVID19. A maior parte de todo o trabalho de campo (na escola) foi realizada no último semestre de 2019, que coincide com o término do ano lectivo. No entanto, no ano lectivo de 2020, a escola trabalhou apenas durante os dois meses iniciais, tendo sido encerrada por força de um Decreto Presidencial, face à pandemia. Essa situação inviabilizou a realização presencial da Etapa da partilha dos resultados e avaliação da pesquisa por via da concentração das partes interessadas (professores e encarregados de educação), que estava prevista para ocorrer no primeiro

trimestre de 2020. Contudo, esta limitação foi mitigada pela partilha dos resultados do estudo com a direcção da escola e com os professores, por escrito (Apêndice 16 e 17).

Todavia, a limitação acima descrita não afectou o alcance do objectivo geral do estudo, que era o de desenvolver um modelo, porquanto este foi efectivamente desenvolvido e as reflexões dos professores em torno do mesmo realizadas. Mais ainda, os resultados da sua testagem foram obtidos, tendo sugerido a sua pertinência.

## **CAPÍTULO 5: RESULTADOS DA PESQUISA**

Neste capítulo apresentam-se os resultados do estudo que são: os procedimentos de construção do modelo; o modelo construído e descrição do seu funcionamento; os resultados da sua testagem e as reflexões dos professores sobre o mesmo. A estrutura da apresentação está em consonância com as fases e etapas do estudo e os resultados são apresentados por cada objectivo específico que, por sua vez, foi operacionalizado pela respectiva pergunta de pesquisa, ao longo do desenvolvimento das fases e etapas.

### **5.1. Resultados do Objectivo 1: Construir um modelo inspirado no Modelo RTI para identificar, avaliar e intervir junto a alunos com NEE-DID.**

Para o alcance deste objectivo, a pergunta de pesquisa colocada foi: Que procedimentos e etapas seguir para a construção de um modelo para a identificação, avaliação e intervenção junto a alunos do ensino primário com NEE-DID, com base no modelo RTI?

Os procedimentos consistiram em auscultações e observação visando o conhecimento do contexto do estudo (a escola) e seu funcionamento, atendendo a que seria nesse contexto que o modelo seria construído e testado. Fornece-se, a seguir, informação sobre a escola, obtida da entrevista com um dos gestores da escola.

#### **5.1.1. Funcionamento e complexidade da escola**

A escola acolhia uma população estudantil de 4.298 (quatro mil, duzentos e noventa e oito) alunos, assistidos por 76 professores; 18 funcionários administrativos, incluindo serventes de limpeza e guardas. A escola funciona em três turnos lectivos, com uma organização que segue as orientações do MINEDH. Para o 1º Ciclo, que compreende a 1ª, 2ª e 3ª classes, objecto desta pesquisa, o plano de estudos estabelecido apresenta dois tipos de organização. Um tipo é para escolas que leccionam em dois turnos e o outro é para aquelas que leccionam em três 3 turnos. Esta organização é apresentada nos Quadros 2 e 3, respectivamente.

**Quadro 2: Plano de estudo para escolas de dois turnos**

Disciplina	Carga Horária Semanal (Aulas de 45 minutos)	Carga horária anual (Aulas de 45 minutos)
1º Ciclo (1ª, 2ª e 3ª Classe)		
Língua Portuguesa	16	608
Matemática	10	380
Educação Física	2	76
Total	28 (21 horas)	1064 (798 horas)

*Fonte:* MINEDH/INDE. Plano de Estudos para o 1º Ciclo do Ensino Primário, 2018.

**Quadro 3: Plano de estudo para escolas de três turnos**

Disciplina	Carga Horária Semanal (Aulas de 40 minutos)	Carga horária anual Aulas de 40 minutos
1º Ciclo (1ª, 2ª e 3ª Classe)		
Língua Portuguesa	14	532
Matemática	9	342
Educação Física	2	76
Total	25 (16h 40 minutos)	950 (633 h e 20 min)

*Fonte:* MINEDH/INDE. Plano de Estudos para o 1º Ciclo do Ensino Primário, 2018.

Os dois quadros de planos de estudos para o mesmo ciclo apresentam diferenças de 3 horas na carga horária semanal. No final do ano lectivo, os alunos de escolas com 3 turnos têm um défice de 114 aulas, o que é significativo. Este dado é importante na compreensão dos contextos em que os alunos aprendem para, no final do ano, lhes serem exigidas as mesmas competências previstas no currículo, e serem submetidos aos mesmos processos de avaliação de desempenho.

A escola que acolheu o estudo funciona em 3 turnos, sob o Horário que é apresentado no Quadro 4.

**Quadro 4: Horário da Escola Participante da pesquisa**

Turnos Horas	1º	2º	3º
	<b>Início</b>	6h 30mn	10h 20 mn
<b>Término</b>	10h 15 mn	13h 15 mn	17h 50 mn

As aulas das turmas da 2ª classe, cujos alunos constituíram a população-alvo do estudo, decorriam no 2º turno, ou seja, das 10 horas e 20 minutos às 13 horas e 15 minutos.

Como ilustra o Quadro 4, os alunos em questão permanecem na escola por apenas 3 horas, sendo de referir que, destas três horas, ainda é subtraído o tempo dos intervalos de 5 minutos, para a mudança de actividade entre as disciplinas, e mais 10 minutos de intervalo de lanche.

A escola carece de espaço físico, salas disponíveis para outras actividades não lectivas, bem como de material de ensino e aprendizagem, fora o único livro que o aluno recebe no início do ano lectivo.

Na etapa do estudo das condições para o funcionamento de um modelo baseado no modelo RTI, as discussões resultaram não só num consenso sobre a necessidade do modelo, mas também na necessidade de se reorganizar a escola. Os resultados referentes à necessidade de reorganização da escola apresentam-se em três vertentes, nomeadamente: (i) Reorganização interna; (ii) Comunicação com os pais e encarregados de educação; (iii) Identificação de recursos externos. Segue-se a descrição das sugestões dos professores relativamente a cada uma destas vertentes:

(i) Na vertente da reorganização interna da escola:

- a) usar-se o período do dia estabelecido pela escola para as turmas da 2<sup>a</sup> classe para realizar a intervenção;
- b) fazer uso do período reservado às avaliações, já programadas pelas estruturas da educação, para se proceder à identificação de alunos com NEE;
- c) que a identificação de alunos com NEE fosse feita pelos próprios professores, na sala de aula;
- d) que fosse usada a prova trimestral distrital como instrumento para a Avaliação de Triagem dos alunos em risco;
- e) que a intervenção ocorresse durante uma (1) hora, seguida de um intervalo de 20 minutos, antes de início das aulas regulares, de modo a permitir que os alunos possam tomar um lanche. Assim, para a realização da intervenção, estabeleceu-se o horário das 9 horas às 10 horas;
- f) que a intervenção não fosse necessariamente realizada num lugar fixo, isto é, que pudesse acontecer em uma sala de aula ou fora da mesma, dependendo da disponibilidade do local. Assim, a intervenção ocorria à segunda, quarta e sexta-feira, numa sala do 1<sup>o</sup> andar de um dos edifícios existentes, e às terças e quintas feiras acontecia em local não convencional, nomeadamente no pátio da escola, ou em salas vazias e abandonadas devido às suas condições físicas;

g) que o chefe do turno e da classe fosse responsável pela ligação entre a pesquisadora e os professores, de modo a dar tratamento especial, em termos de acesso ao recinto escolar, aos alunos que viriam para a intervenção.<sup>2</sup>

(ii) Na vertente da criação de ambiente de colaboração com os pais e encarregados de educação:

Os professores referiram que os pais e encarregados de educação não assinam as provas dos seus educandos e nem as devolvem à escola e quando solicitados a comparecer à escola, raramente o fazem.

Foi concordado que, depois de os alunos serem testados na triagem, os que fossem identificados como estando "em risco", receberiam da pesquisadora uma carta, a que se designou de "Termo de Consentimento Livre e Informado Para os Pais", endereçada aos pais e encarregados de educação, pedindo o seu consentimento para os filhos/educandos participarem da intervenção de testagem do modelo a ser construído.

(iii) Na vertente da identificação de recursos fora da escola:

A escola revelou ter programas apoiados por parceiros externos, como a *Handicap Internacional*, que financiou algumas acções de capacitação de professores, e a *Geração Biz*, que se dedica a actividades de sensibilização de adolescentes sobre saúde e desenvolvimento. Estes programas foram identificados como potenciais para o uso do modelo a construir com os professores.

### **5.1.2. Construção do Modelo**

Na etapa da construção do modelo foram revisitados os seis componentes do RTI original sobre os quais decisões deviam ser tomadas. Estes componentes são: (1) Quantos níveis de intervenção a ter em conta; (2) Como seleccionar os alunos para a intervenção; (3) Qual é a natureza da intervenção; (4) Como classificar as respostas dos alunos; (5) Qual é a natureza da avaliação multidisciplinar, antes de se remeter o aluno à Educação Especial, e (6) Que entendimento se tem sobre o desenho e a função da Educação Especial. A seguir são apresentados os resultados das discussões por cada componente e sobre as decisões tomadas.

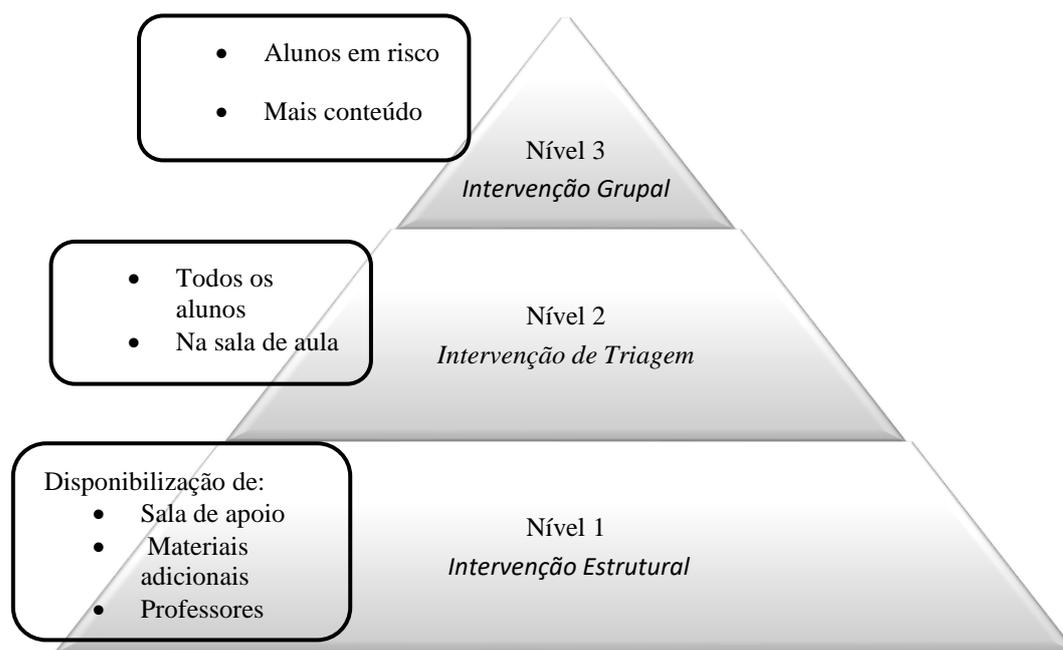
---

<sup>2</sup>Durante as aulas, é vedada a entrada de alunos no recinto da escola, antes do toque do término do turno. Assim, o chefe de turno foi responsável pela comunicação com o outro pessoal da escola, nomeadamente guardas e trabalhadores de limpeza, para permitirem o acesso antecipado à escola dos alunos participantes do estudo para as sessões de intervenção.

### **5.1.2.1. Componente 1: Níveis de Intervenção**

As discussões convergiram no entendimento para que o modelo tivesse três níveis de intervenção, a saber: *Nível de Intervenção de Estrutural – Nível 1*, que não existe no modelo RTI original; *Nível de Intervenção de Triagem - Nível 2*, que corresponderia ao nível 1 de Intervenção Instrucional de Fuchs (2007); o *Nível de Intervenção Grupal - Nível 3*, que corresponde ao nível 2 de Intervenção em Grupo indicado por Fuchs (op. cit.), de monitorização e de tomada de decisões sobre o progresso dos alunos. A Figura 3, apresenta o modelo construído conjuntamente com os professores, a partir do modelo original. Importa sublinhar que, embora o modelo RTI original cubra os sistemas Académico e Comportamental, este último não foi visado pelo estudo.

**Figura 3: Modelo RTI Construído**



**Legenda:** Intervenção no Sistema Académico

**Fonte:** Adaptação da pesquisadora

### 5.1.2.2. Componente 2: Selecção dos alunos

Como instrumentos que pudessem ser usados para a selecção/triagem dos alunos, foram identificadas as habituais avaliações de controle sistemático (ACS); as provas ou testes trimestrais e provas semestrais designadas por Provas Distritais de Educação e a informação constante nos cadernos de desempenho ou de gestão de competências do aluno.

### 5.1.2.3. Componente 3: Natureza da intervenção

Concordou-se com intervenções individualizadas a um só aluno, incidindo sobre as suas dificuldades na área académica, dando trabalhos para casa (TPC) ou arranjando explicador para o aluno fora da sala de aula. No entanto, caso a intervenção fosse feita na escola pelo professor ou por outra pessoa competente, e atendendo a que os professores têm muitos alunos na sala, admitiu-se que a intervenção pudesse também ser feita em pequenos grupos, como se de explicações se tratasse, fora da sala.

#### 5.1.2.4. Componente 4: Classificação das respostas dos alunos

Foi concordada a escala de classificação utilizada na escola, que toma 10 valores ou acima, como resposta positiva ou “respondente” à intervenção e, abaixo deste valor, como resposta não positiva ou “não respondente” à intervenção.

Foi concordado que os instrumentos a usar para se obter as classificações seriam os resultados de avaliações de cadernos de desempenho, de avaliações sistemáticas (ACS), provas trimestrais e resultados das provas de avaliação final do semestre.

#### 5.1.2.5. Comparação do modelo original com o modelo construído

O Quadro 5 sintetiza, de forma comparativa, os componentes do modelo original, com os do modelo construído.

**Quadro 5: Comparação das decisões sobre os componentes dos modelos**

<b>Decisões sobre os componentes do Modelo RTI original, conforme Fuchs (2007)</b>	<b>Decisões sobre os componentes do Modelo Construído</b>
<b>(1) Níveis de intervenção</b>	
Nível 1 – Intervenção de Triagem Nível 2 - Intervenção em grupo Nível 3 – Intervenção Individualizada	<b>Nível 1 – Intervenção Estrutural</b> <b>Nível 2 - Intervenção de Triagem</b> <b>Nível 3 – Intervenção Grupal</b>
<b>(2) Seleção dos alunos para a intervenção</b>	
a) Triagem universal de todos os alunos; b) Cinco semanas de monitoramento semanal do progresso do aluno na sala de aulas regular.	a) <b>Triagem de todos os alunos da 2ª classe</b> b) <b>Classificação abaixo da média estabelecida pelo regulamento de avaliação, após um semestre de aulas regulares na turma.</b>
<b>(3) A natureza da intervenção</b>	
a) Intervenção Preventiva individualizada. b) Abordagens “resolução de problema e “protocolos padronizados”	a) <b>Intervenção em pequenos grupos</b> b) <b>Abordagens baseadas nas recomendações metodológicas do currículo do ensino geral regular</b>
<b>(4) Classificação das respostas dos alunos</b>	
a) Resultado final da intervenção b) Curva do aproveitamento durante a intervenção.	a) <b>Resultados de avaliações de cadernos de desempenho e de avaliações sistemáticas (ACS) provas trimestrais.</b> b) <b>Resultados das provas de avaliação final do semestre.</b>
<b>(5) A natureza da avaliação multidisciplinar para encaminhar à Educação Especial</b>	
a) Recomenda-se avaliação instrucional focalizada a questões específicas surgidas durante o processo de ensino-aprendizagem e das intervenções preventivas anteriores. b) Inclusão de processo que distinga altas incidências de impedimentos ou dificuldades dos alunos.	<b>Fora do âmbito da pesquisa</b>
<b>(6) O desenho e a função da Educação Especial.</b>	
Reforma da Educação Especial e sua implementação na Educação Regular	<b>Fora do âmbito da pesquisa.</b>

Os componentes “Avaliação multidisciplinar antes de se referenciar à educação especial” e “Desenho e função de educação especial” do modelo RTI original não foram integrados no processo da construção do modelo por não caberem no âmbito desta pesquisa. Contudo, estão implícitos no nível da reorganização estrutural da escola.

#### **5.1.2.6. Descrição do funcionamento do modelo construído**

O Nível 1- *Nível de Intervenção Estrutural*, consiste na reorganização da escola para dar respostas adequadas às necessidades especiais dos alunos. Os professores justificaram a introdução deste nível no modelo devido à falta de condições de trabalho, e ao entendimento de que haveria alunos que necessitariam de outras intervenções que não fossem especificamente de nível académico-instrucional. As intervenções por eles apontadas para que o modelo funcionasse na sua prática diária em sala de aula são: (i) provisão de materiais de compensação para alunos que deles necessitassem; (ii) recursos e materiais especializados para a aprendizagem dos alunos; (iii) redução do número de alunos por turma; e (iv) disponibilização de mais tempo de ensino-aprendizagem.

O Nível 2 - *Nível de Intervenção de Triage*, consubstancia o processo de avaliação dos alunos, baseada em conteúdos académicos constantes dos programas de ensino para cada classe. A selecção acontece na sala de aula, com todos os alunos da classe, sendo feita pelo professor da turma, com a finalidade de identificar alunos “em risco”. Os professores estiveram de acordo com este nível e referiram que este processo já acontecia, mas que os seus resultados não estavam a ser usados para a identificação e intervenção nas necessidades dos alunos.

O Nível 3 – *Nível de Intervenção Grupal*, consiste na intervenção baseada no ensino de conteúdos académicos constantes dos programas de ensino para a classe ou nível sob estudo. É grupal por ser providenciada ao grupo de alunos identificados no nível 2 como estando “em risco” no seu processo de aprendizagem. Os professores foram de opinião que esta fosse feita fora da sala de aula, no modelo comumente conhecido por explicação. Eles sugeriram que a escola fosse responsável por organizar esta intervenção.

Com este resultado, o objectivo de construir um modelo inspirado no modelo RTI para identificar, avaliar e intervir junto a alunos com NEE-DID foi atingido, com a propositura do modelo conjuntamente desenhado e consensualizado.

**5.2. Resultados do Objectivo 2: Identificar os requisitos e procedimentos para testar o modelo construído.** Pergunta de pesquisa: Quais os requisitos e procedimentos para testar o modelo construído?

**5.2.1. Requisitos para a testagem do modelo**

Os resultados indicaram como requisitos para a testagem do modelo os seguintes:

- (i) Disponibilidade de provas/testes dos alunos como primeiro requisito. Na entrevista com um dos gestores da escola foi constatado o facto de a escola não arquivar as provas dos alunos, limitando-se a registar a nota de classificação do aluno no Livro de Turma. Não existindo este requisito, o procedimento da pesquisadora foi contactar os professores da 2<sup>a</sup> classe, durante a correcção das provas semestrais, para que estes comunicassem aos pais ou encarregados de educação para devolverem as provas depois que eles tomassem o conhecimento dos resultados dos seus filhos/educandos. A pesquisadora recolheu somente as provas dos alunos com resultados considerados negativos pelos seus professores;
- (ii) Horário flexível. Dado que a escola funciona em três turnos, não havia espaço, em termos de tempo, para a testagem do modelo. Como procedimento, concordou-se com um período intermédio entre os turnos, e que depois foi autorizado pelos gestores da escola;
- (iii) Sala para a intervenção. A exiguidade de salas de aula na escola é notória, o que, de entre outras consequências, dita o seu funcionamento em três turnos. Por essa razão, não houve uma sala fixa para a intervenção. O procedimento tomado foi identificar salas em desuso, e acordar que algumas sessões pudessem ser realizadas em salas/espacos não ideais, com os alunos sentados em esteiras, o que implicou a compra das mesmas;
- (iv) Disponibilidade de tempo dos professores. Foi observado que os professores não tinham tempo. Isso foi evidenciado quer pela pressa na correcção das provas dos alunos, que foi feita em dois dias, quer na solicitação de mais tempo para a avaliação das respostas dadas pelos alunos. Adicionalmente, observou-se que o tempo disponibilizado para a planificação de aulas para o aperfeiçoamento pedagógico dos professores era exíguo, o que decorreu do facto de ser nesse mesmo período que decorreu a fase da construção do modelo. Como

procedimento para mitigar a exiguidade de tempo dos professores concordou-se em estender o período previsto para as actividades inerentes ao estudo.

- (v) Recursos de aprendizagem. A escola não dispõe de recursos de aprendizagem. A falta deste requisito foi enunciada pelos professores e observada pela pesquisadora ao longo da pesquisa. O procedimento para assegurar a implementação da testagem do modelo foi a provisão de alguns materiais aos alunos, e para o processo de ensino-aprendizagem;
- (vi) Envolvimento de Todos. Este requisito refere-se aos mecanismos de comunicação com os pais e encarregados de educação, agentes e auxiliares administrativos da escola. O procedimento para garantir o envolvimento de todos foi a indicação de 1 professor para estabelecer essa comunicação.

### 5.2.2. Procedimentos de testagem do modelo

Os resultados dos procedimentos de testagem mostraram que:

Do universo de 556 alunos da 2ª classe que prestaram provas semestrais, os professores identificaram 106 alunos cujas provas foram classificadas de negativas por se situarem abaixo de 10 valores. Na sua totalidade, os 106 alunos haviam obtido notas negativas na prova da disciplina de Português. Desses, 89 haviam igualmente obtido notas negativas também na prova da disciplina de Matemática. Em suma, notas positivas haviam sido apenas registadas na disciplina de Matemática e só em 17 dos 106 alunos “em risco”. As Tabelas 3 e 4 apresentam estes resultados.

**Tabela 3: Identificação pela Triagem na disciplina de Português**

<b>Português</b>	<b>Nr de alunos</b>	<b>Percentagem</b>
Alunos em risco	106	100
Nota positiva	0	0
<b>Total</b>	<b>106</b>	<b>100</b>

A Tabela 3 mostra os alunos “em risco” na disciplina de Português, de acordo com a avaliação de identificação/triagem que cada professor fez das provas semestrais dos seus alunos.

**Tabela 4: Identificação pela Triagem na disciplina de Matemática**

<b>Matemática</b>	<b>Nr de alunos</b>	<b>Percentagem</b>
Alunos em risco	89	84.0
Nota positiva (Mat)	17	16
<b>Total</b>	<b>106</b>	<b>100</b>

Esta Tabela mostra os alunos “em risco” na disciplina de Matemática, de acordo com a avaliação de identificação/triagem que cada professor fez das provas semestrais dos seus alunos.

Estes resultados mostram os alunos da 2ª classe considerados “em risco” pelos professores, de acordo com o regulamento vigente na escola. Com vista a compreender os níveis de risco, foram analisadas as respostas dos alunos às provas de Português e Matemática. A análise teve como base as competências estabelecidas nos Programas do Ensino Primário (MINEDH, 2018a).

Durante a análise das respostas, os professores concluíram que havia alunos cujas competências estavam abaixo do programado para o ensino na 2ª classe, incluindo uma constatação de desempenho fora do expectável para uma criança da 2ª classe. Por essa razão, e para alargar os níveis de categorização, foram produzidos quadros de níveis de respostas dos alunos, com as seguintes designações: *Abaixo da Pré-primária; Pré-primária; 1ª Classe e 2ª Classe*. Como foi referido, a educação pré-primária ainda não abrange a maioria das crianças. Consequentemente, muitas destas crianças ingressam para a escola primária sem terem passado pelo ensino pré-primário, que é uma fase crucial de preparação para o ensino primário (Passos, 1995).

Em termos de números, os resultados mostram os seguintes níveis de respostas dos alunos na disciplina de Português: 45 abaixo do nível da Pré-primária; 28 do nível da Pré-primária; 30 do nível da 1ª classe; e 3 do nível da 2ª classe, como se observa na Tabela 5.

**Tabela 5: Classificação dos professores do Nível de Respostas dos Alunos na disciplina de Português**

<b>Nível de Resposta</b>	<b>Nr de Alunos</b>	<b>Percentagem</b>
Abaixo do Pré- Primário	45	42.5
Pré-Primário	28	26.4
1ª Classe	30	28.3
2ª Classe	3	2.8
<b>Total</b>	<b>106</b>	<b>100</b>

Não obstante todos frequentarem formalmente a 2ª classe, esta tabela mostra 42,5%; 26,4%; e 28,3% dos alunos como tendo um desempenho de Abaixo da Pré-primária, Pré-primária e 1ª Classe, respectivamente. A percentagem daqueles alunos categorizados como estando na classe “certa” é de apenas 2,8%. Estes dados apontam para um dos propósitos do modelo construído, que é a identificação precoce do baixo desempenho dos alunos em risco, e ajuizar se tal desempenho se deve a problemas de aprendizagem no aluno ou se a problemas do próprio ensino.

No que se refere à disciplina de Matemática, 21 alunos estão Abaixo do nível da Pré-primária; 27 alunos no nível da Pré-primária; 38 alunos no nível da 1ª classe; e 3 alunos no nível da 2ª classe, como a Tabela 6 indica.

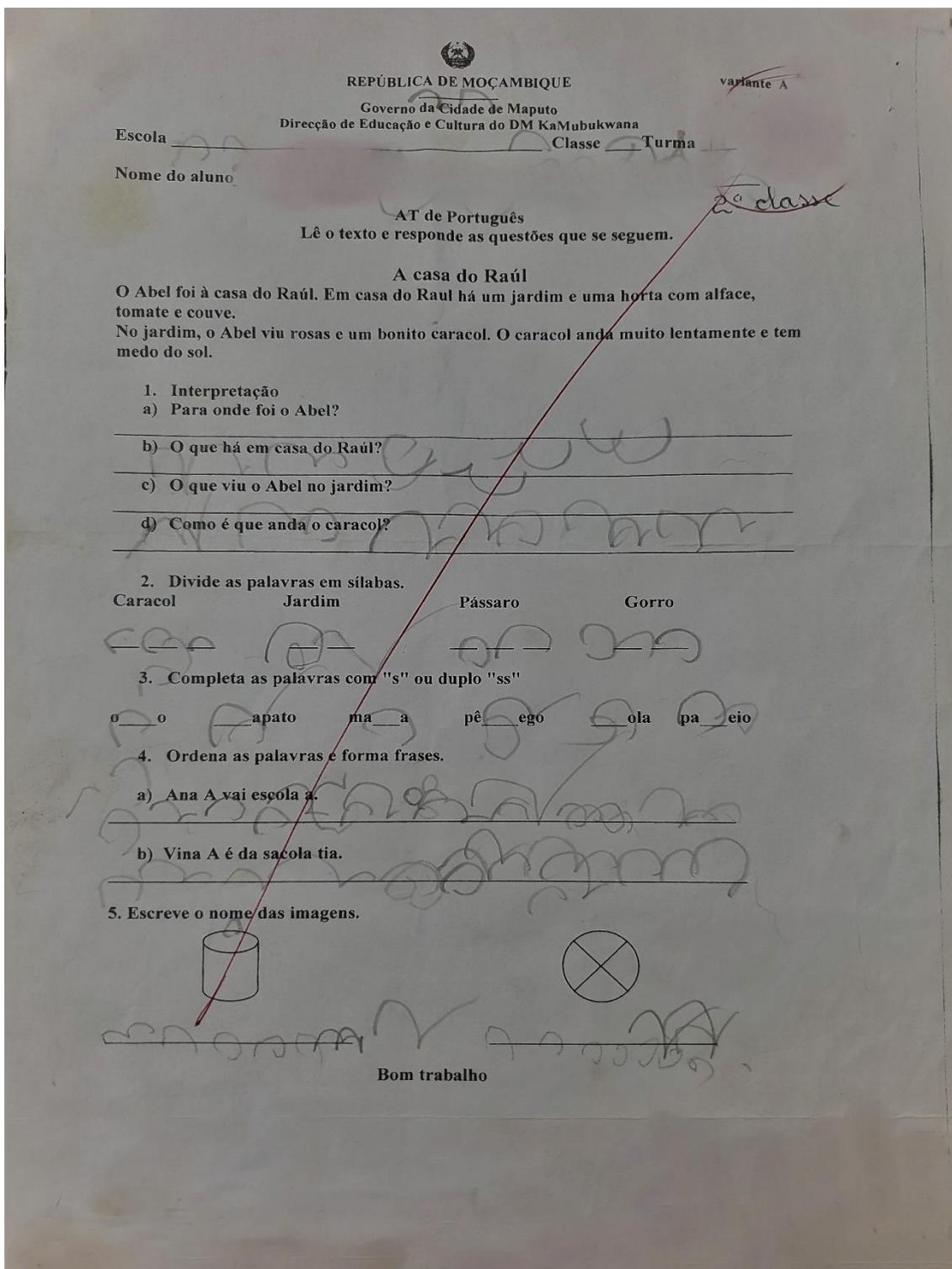
**Tabela 6: Classificação dos professores do Nível de Respostas dos Alunos na disciplina de Matemática**

<b>Nível de Resposta</b>	<b>Nr de Alunos</b>	<b>Percentagem</b>
Abaixo do Pré-Primário	21	23.7
Pré-Primário	27	30.3
1ª Classe	38	42.7
2ª Classe	3	3.3
<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>100</b>

A variação do número de alunos não respondentes, por disciplina, significa que um aluno pode ter resposta positiva numa disciplina e negativa noutra. Este dado é importante no estudo das Dificuldades de Aprendizagem (DA) mas, para esta pesquisa, não é ainda um dado suficiente para se determinar a Necessidade Educativa Especial de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. Trata-se, porém, de um resultado perfeitamente expectável na avaliação dos resultados da intervenção na etapa de triagem dos alunos, visto que esta identifica somente o risco e não a natureza do problema.

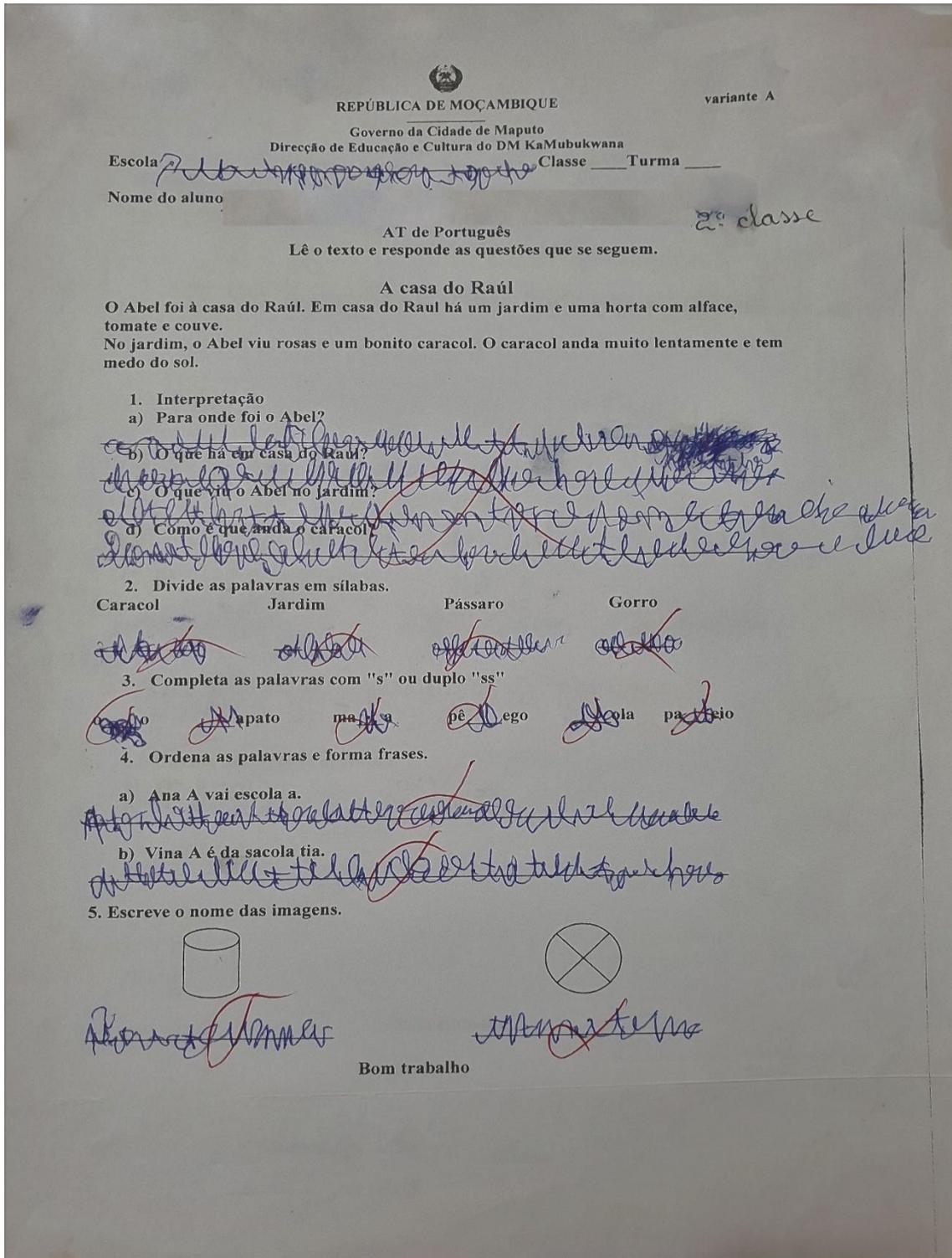
As imagens seguintes mostram exemplos de provas de alunos classificados nos quatro níveis referidos.

Imagem 1: Prova do aluno 3N1



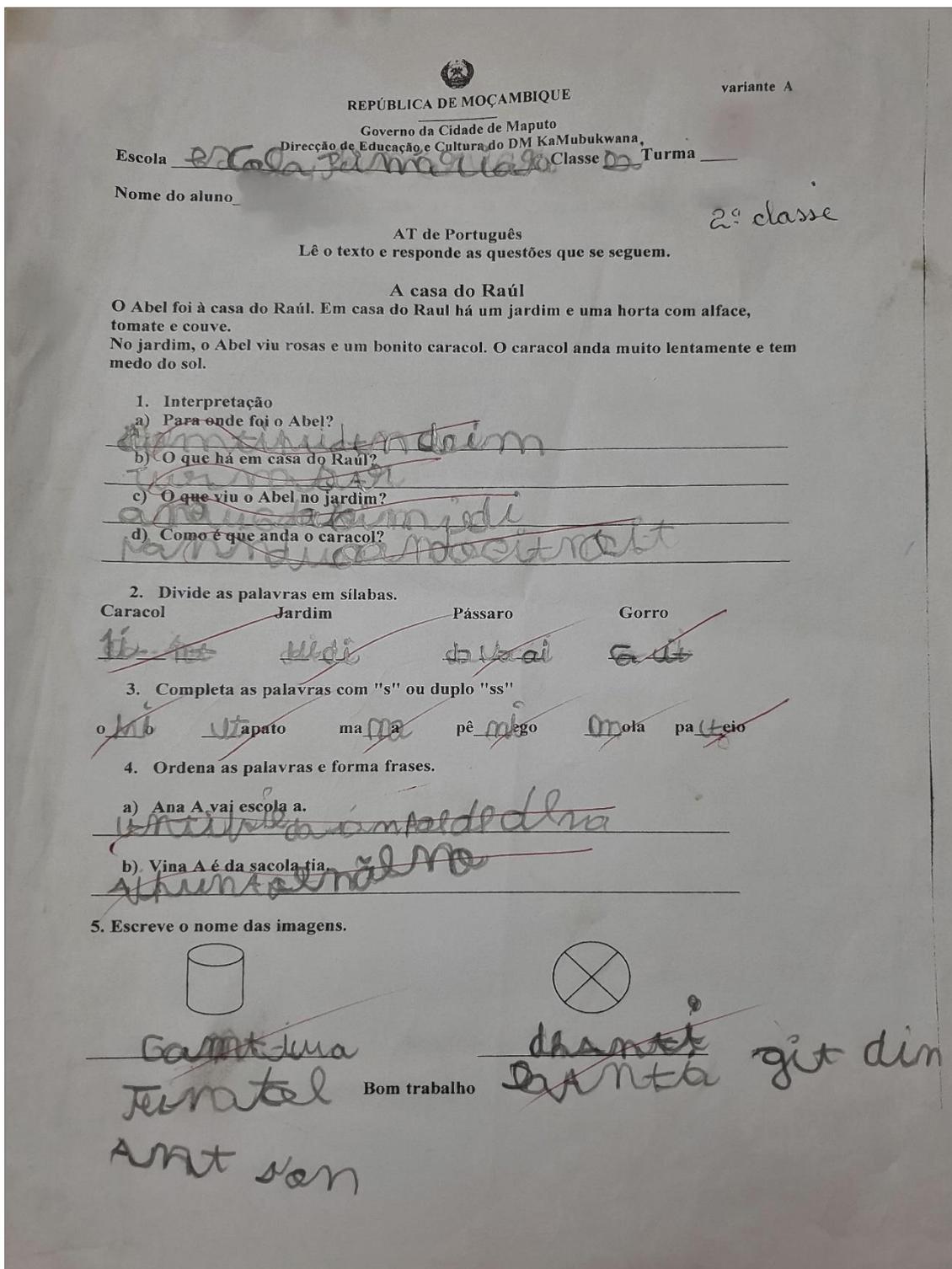
Legenda: Um dos exemplos de classificação de Abaixo Pré-primário

Imagem 2: Prova do aluno 10V2



Legenda: Um dos exemplos de classificação do nível Pré-primário

Imagem 3: Prova do aluno 9U4



Legenda: Um dos exemplos de classificação do nível da 1ª classe



O modelo construído também oferece a possibilidade de analisar as condições estruturais (*Nível I*) sobre as quais o processo de ensino-aprendizagem decorre, que não é o propósito deste estudo. Contudo, os dados do Quadro 6 sugerem a utilidade do modelo nesse sentido, a exemplo da necessidade de maior atenção, especificamente no que tange ao *ratio* professor/alunos e nível de desempenho destes, como se pode observar.

**Quadro 6: Alunos Não Respondentes por Turma**

<b>Código/Turma</b>	<b>Nr Alunos/Turma</b>	<b>Não Respondentes Português</b>	<b>Não Respondentes Matemática</b>
<b>1L</b>	54	9	9
<b>2M</b>	54	13	6
<b>3N</b>	51	9	-
<b>4P</b>	50	9	9
<b>5Q</b>	52	12	11
<b>6R</b>	49	13	13
<b>7S</b>	47	11	11
<b>8T</b>	49	4	4
<b>9U</b>	50	9	9
<b>10V</b>	46	7	7
<b>11X</b>	54	10	10

Estes dados mostram a necessidade de a escola estudar outras formas de organizar as turmas, como, por exemplo, considerar o número de alunos em função das condições em cada sala de aula e das necessidades de cada aluno. Concretamente, havendo turmas com maior número de alunos com NEE, estas poderiam comportar um total de alunos mais reduzido. Uma análise deste cenário pode levantar questões sobre o conceito que a escola tem de uma educação inclusiva e de qualidade. Isto requer que a liderança analise os factores e as condições em que o ensino-aprendizagem decorre na escola.

O Quadro 6 fornece ainda dados importantes que podem inspirar mais estudos sobre o que acontece em sala de aula. Como se pode observar, nas turmas 1L e 2M, ambas com 54 alunos, há 9 e 13 alunos “não respondentes, respectivamente, na disciplina de Português, e 9 e 6, na disciplina de Matemática. O mesmo acontece com as turmas 6R e 8T, com 13 e 4 alunos “não respondentes” nas duas disciplinas, tendo cada turma 49 alunos.

Uma análise semelhante pode ser feita partindo da observação dos níveis dos alunos, para perceber a disparidade do resultado de desempenho entre os professores. Como já referenciado, estes dados emergiram da triagem, mas não estão no âmbito deste estudo. Entretanto, são dados que evidenciam o potencial deste tipo de estudo e respectivos instrumentos na identificação de aspectos problemáticos na organização do ensino.

Para a atribuição dos níveis de desempenho dos alunos, com vista a atender às suas necessidades educativas, os professores caracterizaram as respostas dos alunos “em risco”

em quatro níveis tomados como referência a descrição dos seus perfis (Apêndice 4), cujo resumo se encontra no Quadro 7.

**Quadro 7: Resumo dos perfis por níveis dos alunos na área académica - Português e Matemática**

<b>Níveis/Nr de alunos</b>	<b>Descrição do perfil</b>
<b>Abaixo do Pré-primário (45)</b>	Segurar o lápis incorrectamente; Apresentar rabiscos ou simples mancha na sua escrita; Não reconhecer o seu nome quando se lhe chama; Não seguir sons nem ritmos.
<b>Pré-primário (28)</b>	Não seguir o tracejado de letras e números; Não identificar figuras e sons; Não compreender expressões de lateralidade; Cantar as letras do alfabeto, mas não as reconhecer quando apresentadas; Não reconhecer o seu nome escrito.
<b>1ª Classe (30)</b>	Não identificar as letras quando apresentadas; Não escrever e ler alfabeto com letra maiúscula e minúscula na forma cursiva; Não formar sílabas; Não copiar palavras ou frases simples. Não relacionar letra de imprensa com a letra cursiva; Não identificar o seu nome escrito; Não escrever o seu nome; Movimento incorrecto da escrita de números naturais e de letras do alfabeto; Inverter a escrita de alguns números naturais e de letras do alfabeto; Não ordenar e comparar números; Não contar progressiva e regressivamente até ao limite 50; Não executar operações simples de adição e subtracção até ao limite 50.
<b>2ª Classe (3)</b>	Não juntar sílabas para formar palavras; Não identificar sílabas em palavras simples; Não dividir palavra em sílabas; Confundir operação de adição com a de subtracção em contexto de resolução de problema.

Devido à similaridade das actividades indicadas pelos professores, para o programa de intervenção foi sugerido o agrupamento dos níveis “Abaixo do Pré-primário” com o “Pré-primário”. Deste modo, foi implementado o programa constante no Quadro 8.

**Quadro 8: Conteúdos para a Intervenção Instrucional**

NIVEIS	INTERVENÇÃO INSTRUCIONAL/ACADÉMICA
Abaixo do Pré e Pré-primário	<ol style="list-style-type: none"> <li>Exercícios de coordenação: sonora (identificação de sons) e motora (rabiscos, garatujas, seguir tracejado);</li> <li>Grafismos orientados para a escrita de letras na sequência programada pelo currículo;</li> <li>Leitura e escrita de números naturais, progressivamente, de 0 a 10</li> </ol>
1ª classe	<ol style="list-style-type: none"> <li>Identificação, leitura e escrita de letras do alfabeto e formação de sílabas;</li> <li>Leitura e escrita de números naturais, progressiva e regressivamente, de 10 a 50;</li> <li>Adição e subtração até limite 20.</li> </ol>
2ª classe	<ol style="list-style-type: none"> <li>Leitura, escrita e divisão de palavras em sílabas;</li> <li>Cópia de textos com letra cursiva;</li> <li>Adição, subtração simples até ao limite 50.</li> </ol>

O respectivo Plano de Intervenção encontra-se no Apêndice 19.

**5.3. Resultados do Objectivo 3: Examinar a eficácia do modelo construído. A pergunta de pesquisa colocada foi: *Em que medida o modelo construído se mostra adequado para o propósito para que foi construído?***

Dado que o modelo ora construído pretende intervir no Sistema Académico, para responder a esta questão foi implementada a Intervenção Instrucional a alunos cujos pais e encarregados de educação haviam consentido. Deste modo, foram submetidos à intervenção 72 alunos dos quatro níveis referidos na Tabela 7, assim distribuídos: (31) Abaixo do Pré-primário; (14) Pré-primário; (25) 1ª Classe; (2) 2ª Classe.

**Tabela 7: Alunos que foram submetidos à Intervenção**

Nível de Resposta	TOTAL
Abaixo Pré-Primário	31
Pre-Primário	14
1ª classe	25
2ª classe	2
<b>TOTAL</b>	<b>72</b>

O exame de eficácia do modelo foi verificado através da monitoria das sessões de intervenção, que a seguir se apresentam:

**5.3.1. Monitorização da intervenção**

Na monitoria das primeiras 10 sessões de intervenção, observaram-se os seguintes níveis de respostas dos alunos:

No nível Abaixo do Pré-primário, todos responderam positivamente à intervenção, à excepção de um (1) aluno; no Pré-primário todos responderam positivamente; na 1ª classe mantiveram-se todos os 14 alunos, por não terem respondido positivamente e na 2ª classe confirmam-se os 2 alunos.

Os níveis de respostas dos alunos foram reagrupados, tendo ficado assim categorizados: Abaixo do Pré-primário 1 (um) aluno; na 1ª classe 69 alunos; 2ª classe 2 alunos.

No final das vinte (20) sessões de intervenção programadas, as respostas dos alunos foram as que podem ser observadas na Tabela 8.

**Tabela 8: Avaliação após as 20 sessões de intervenção**

<b>Nível de Resposta</b>	<b>POSITIVA</b>	<b>NEGATIVA</b>	<b>TOTAL</b>
Abaixo do Pré-Primário	0.0	1	1
1ª classe	7	62	69
2ª classe	2	0.0	2
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>63</b>	<b>72</b>

De acordo com a filosofia do modelo RTI, os nove (9) alunos que responderam positivamente à intervenção podem voltar à sala de aulas, sem necessitar de um apoio suplementar. Esta constatação comprova que este modelo incorpora os requisitos necessários que lhe conferem validade científica no que tange à fidedignidade/sensitividade e especificidade, aspectos também referidos neste estudo, no capítulo da discussão.

Como se pode depreender, este modelo responde à crítica de Reynolds (2009), segundo a qual, com o RTI, ter-se-ia passado do modelo de discrepância, que era “esperar reprovar”, para um modelo “assistir ao insucesso do aluno”, porquanto fica evidente que o modelo se presta para identificar as necessidades dos alunos.

Quanto ao aluno que não respondeu à intervenção, permanecendo no nível “Abaixo do Pré-primário”, este caso confirma, igualmente, os resultados de outras pesquisas que responderam às críticas ao modelo. Portanto, é a confirmação de que, sob o modelo RTI, o aluno não precisa de esperar por longo tempo e nem de um insucesso para que as suas necessidades especiais sejam identificadas, desde que a intervenção seja precoce e fundamentada em estratégias cientificamente comprovadas.

O facto de esta intervenção ter sido contínua e monitorada permitiu observar os comportamentos dos alunos durante as sessões. Embora não fosse objecto deste estudo, os comportamentos de alunos perante a aprendizagem foram notórios durante a intervenção, um aspecto que contribuiu para a compreensão das características dos mesmos.

### 5.3.2. Eficácia do modelo na identificação de alunos com NEE-DID

O Quadro 9 descreve características que sugerem necessidades especiais dos 63 alunos após o final das 20 sessões de intervenção. Contudo, entende-se que uma intervenção intensiva e de longa duração seria necessária para a confirmação destes dados.

**Quadro 9: Descrição das características dos alunos não respondentes após a Intervenção**

Nr de Alunos Não Respondentes	Descrição de suas características	Possível natureza da NEE e Atendimento de seguimento
1	Não fala com colegas; Não se senta na carteira; ouve bem, mas não responde quando se lhe chama; vem sempre à escola acompanhada pela mãe. Em casa fala bem e relata tudo o que se passou na escola. Não escreve, só rabisca; Não mudou nada com a intervenção.	Dificuldades de se relacionar com o mundo estranho e exterior ao seu círculo familiar (possibilidade de ser Autismo). <b>Seguimento:</b> Acompanhado pelos pais, foi encaminhado para serviços de Psicologia de uma Universidade Pública. Continua a frequentar a escola. Pesquisas em “Perturbações de Espectro de Autismo”.
29	Bem comportados, nunca faltaram à intervenção. Não compreendiam as orientações, dependiam da presença constante da investigadora para realizar alguma actividade e eram lentos na execução das poucas que conseguiram fazer. A intervenção não surtiu mudanças significativas. Apresentaram um atraso comparado com o resto do grupo e da turma.	Dificuldades de lidar com o saber em geral. Alguns pais destes alunos vieram à escola pedir para que continuassem com a intervenção porque eles confirmaram que os seus educandos têm dificuldades de perceber as explicações. Os pais usaram a expressão “estão atrasados em tudo”. <b>Seguimento:</b> Pesquisas em Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (NEE-DID).
15	Apresentaram dificuldades de se comportar e de prestar atenção. Mesmo com a intervenção não conseguiram responder positivamente à área académica.	O resultado da intervenção confirma os perfis descritos pelos professores. Os contactos com os pais confirmaram as dificuldades das crianças com os termos “devem bater” e “punir” para melhorar o comportamento. <b>Seguimento:</b> Pesquisas sobre Dificuldades Emocionais e Comportamentais.
18	Dificuldades de aprender somente à disciplina de Português, sendo eles falantes da língua, mas responderam positivamente à intervenção em Matemática.	Resultados encontrados em Dificuldades específicas de aprendizagem só de leitura e escrita, não afectando o cálculo e resolução de problemas. <b>Seguimento:</b> Pesquisas em Dificuldades Específicas de Aprendizagem.

O Quadro 10 resume a caracterização geral da natureza das NEE dos mesmos 63 alunos, reforçando a ideia de que o modelo ora construído poder servir de ferramenta de identificação das NE dos alunos que, em situação de aprendizagem, podem constituir-se em NEE.

**Quadro 10: Resumo da caracterização geral da possível natureza das NEE dos alunos “Não Respondentes”**

Nr de ALUNOS NÃO RESPONDENTES	POSSÍVEL NATUREZA DA NEE
1	Dificuldades no relacionamento (Dificuldades em habilidades sociais, comportamentos repetitivos, fala e comunicação não verbal comprometidas)
29	Dificuldades na área do sistema académico - disciplinas curriculares comprometidas (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental - DID)
15	Dificuldades na área do Sistema comportamental (Dificuldades emocionais e comportamentais)
18	Dificuldades específicas numa só área (Dificuldades de aprendizagem - DA)

#### **5.4. Resultados do Objectivo 4: Aferir a viabilidade de implementação generalizada do modelo construído.**

A pergunta colocada foi: Até que ponto é viável a implementação generalizada do modelo construído?

Os 63 alunos identificados como “não respondentes” à intervenção implementada a nível grupal, podem ter alguma NEE, o que sugere que este modelo conduz a um processo de identificação dos alunos, baseado em evidências de intervenção em sala de aula. A sua implementação no sistema académico está ao alcance de qualquer professor, uma vez que é nesse sistema onde ele opera. O processo pelo qual a identificação passa, demonstrado pela testagem realizada no âmbito do presente estudo, parece sugerir um procedimento válido em resposta ao problema de identificação e atendimento das NEE dos alunos.

Para a identificação de NEE-DID, embarca-se num processo refinado de descrição de tal necessidade, por ela não ser visível e se confundir com outras dificuldades, como as dificuldades de aprendizagem específicas na leitura, na escrita e no cálculo, ou com as dificuldades emocionais e comportamentais e ou com as dificuldades que o MINEDH introduziu no mapa de levantamento estatístico com a designação de “autismo”. A descrição das características para se chegar à natureza da dificuldade torna-se necessária quando se pretende providenciar serviços especializados e respostas curriculares que atendam às especificidades das necessidades desses alunos.

Os resultados deste estudo demonstram as diferentes etapas na identificação de alunos com NEE-DID. Os 29 alunos ora identificados com indícios de terem NEE-DID estão na primeira etapa do seu atendimento, isto é, as suas necessidades exigem níveis subsequentes de intervenção intensiva e de longa duração. Estes resultados estão em linha com o conceito e definição de NEE-DID, no âmbito educacional, adoptado nesta pesquisa, ou seja, que uma NEE-DID não deve ser encarada sob uma ênfase no défice do aluno, mas na necessidade de se encontrar estratégias de ensino comprovadamente eficazes para estes alunos.

Estes resultados permitem igualmente observar e confirmar a flexibilidade do modelo RTI original, que consiste em poder ser adaptado para qualquer sistema educativo, e cuja viabilidade de implementação generalizada está relacionada à implementação da educação inclusiva. A educação inclusiva, tal como definida nesta pesquisa, demanda mudanças no modo de ver, de se estar e de fazer as coisas, o que implica que a escola não pode ser estática. Ela deve sofrer modificações pertinentes, identificadas de modo colaborativo, no caso concreto no nível 1 (Intervenção Estrutural) do modelo proposto. Indicações nesse sentido foram consubstanciadas pelos relatos reflexivos dos professores participantes do estudo, conforme as reflexões que a seguir se transcrevem:

“...Assim que fizemos juntos este trabalho e a direcção está a acompanhar tudo, esta vai criar condições para nós usarmos esta forma de identificar as dificuldades dos nossos alunos, assim vai acabar aquela coisa de dizer que os professores é que não ensinam bem.” (Professor/a 5Q).

“...sabe, eu faço tudo o que está ao meu alcance, mas muitas vezes desanimo porque já não sei o que se passa com estes alunos...Se for aplicada esta maneira para eu poder identificar os alunos com dificuldades na sala de aula, vai ser muito bom para mim”. (Professor/a 9U).

“...sempre dizem que nós não estamos a apoiar estes alunos, mas não nos indicam muito bem como devemos fazer...e, também o tempo que estamos com os alunos na escola, é muito pouco, eu, por exemplo costumo dar os TPC, mas os alunos não fazem em casa.” (Professor/a 1L).

“Temos tido muitas capacitações, mas quando chego na sala de aulas, como são muitos alunos e o tempo é muito pouco, limito-me a correr para cumprir com o programa de ensino.” (Professor/a 8T).

“Se aplicarmos isto que discutimos aqui, penso que terei um instrumento para me comunicar com os pais e encarregados de educação. Já terei provas para eles acreditarem que o problema não é meu.” (Professor/a 7S).

Estes relatos expressam a necessidade que os professores têm de um modelo que lhes possa ajudar, por um lado, a identificar as necessidades dos alunos, por outro, a comunicar com os pais e encarregados de educação.

O desiderato da construção do modelo juntamente com os professores era que estes o assumissem como sua propriedade e que lhes pudesse ser útil, de algum modo, na sua prática docente. Isto foi conseguido, como o atestam as seguintes reflexões dos professores:

“No que diz respeito ao trabalho feito sobre alunos/crianças com dificuldades de assimilação ou aprendizagem da matéria/conteúdos, tenho a dizer que: Constitui para mim um novo método que tem como objectivo identificar os problemas que as crianças têm, bem como trazer soluções de superação. ...foi muito valioso este trabalho, assim esperando com maior ansiedade o resultado final nas crianças já bem destacadas da turma...” (Professor/a 3N).

“Durante a realização destas actividades em algum momento fiquei feliz, naquelas actividades em que as crianças demonstravam ter domínio da matéria que lhes era apresentada, o que me surpreendia, porque durante as aulas normais elas limitam-se apenas a rabiscar ou a copiar aos colegas (*sic*). Senti também uma paz dentro de mim ao perceber

que estas crianças são capazes assim como as outras crianças, precisando apenas de mais atenção e um acompanhamento mais profundo” (Professor/a 8T).

“Este processo de identificação dos alunos me motivou porque me permitiu conhecer melhor a aprendizagem de cada aluno de acordo com o seu ritmo e que os alunos com problemas de aprendizagem têm falta de acompanhamento dos encarregados de educação e outros por falta de interesse dos próprios alunos” (Professor/a 4P).

“Durante este processo eu senti-me muito bem porque este trabalho de identificação dos alunos está a ser muito importante para mim, pois a cada dia do meu trabalho irei usá-lo para melhorar o meu desempenho na sala de aulas com os alunos. Ajudar-me-á a buscar novos métodos para poder trabalhar com as crianças que precisam de um acompanhamento mais especializado” (Professor/a 10V).

“O que constatei sobre o trabalho relacionado com as crianças que têm dificuldades de aprendizagem é que parece que manifestam alguns transtornos. ...Como docente senti-me muito impressionado porque este trabalho me apoiará a saber até que ponto elas não conseguem fazer algumas actividades e também tive dicas para poder melhorar a comunicação com os pais e encarregados de educação” (Professor/a 6R).

“Sobre o trabalho achei muito importante embora tive (*sic*) um constrangimento porque são crianças que trabalhei com elas desde 1ª classe até então (*sic*), mas não me conseguem nem contar os números até 20 nem escrever as vogais e o alfabeto, o que me espanta é porque na mesma turma outros lêem, escrevem as palavras ditadas e conseguem efectuar as operações na disciplina de matemática. Este trabalho é bem-vindo e é um apoio donde eu vou colher a experiência (*sic*)” (Professor/a 2M).

Os relatos dos professores reflectem o reconhecimento das potencialidades do modelo, sua aplicabilidade e utilidade para a sua nobre, mas complexa e desafiante missão.

Em suma, esta pesquisa, desenvolvida sob o objectivo geral de desenvolver *um modelo de identificação e atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, no ensino primário em escolas regulares*, alcançou cabalmente esse objectivo, porquanto os resultados mostram um modelo:

- i) que apresenta três níveis coerente e consequentes de intervenção, nomeadamente: *Nível 1 -Intervenção Estrutural; Nível 2 - Intervenção de Triagem e Nível 3 - Intervenção Grupal*. Destaca-se que o nível 1, referente à Intervenção Estrutural, é relativamente específico, pois não é comum em arquétipos dos modelos inspirados no modelo RTI existentes. Contudo, decorre do carácter flexível deste;
- ii) construído com base nos recursos existentes na escola, nomeadamente os próprios professores, na sua qualidade de profissionais reflexivos, e as tarefas, provas ou testes de avaliação de desempenho, que são instrumentos familiares e usados na prática pedagógica pelo professor;
- iii) que permitiu identificar alunos com necessidades especiais de natureza diversa, incluindo possíveis NEE-DID, objecto deste estudo;

- iv) que se afigura ser uma ferramenta acessível, flexível e de fácil uso pelos professores, como foi demonstrado na testagem e reflectido pelos professores.
- v) com os três níveis de intervenção implementados em passos que, basicamente, obedecem o seguinte ciclo:
- Avaliação das condições de ensino na escola (**Nível 1**);
  - Avaliação de triagem para identificação dos alunos “em risco” (**Nível 2**);
  - Intervenção → Monitoria → Avaliação, para identificação da NEE; → Intervenção → Monitoria → Avaliação, para adequar os recursos às necessidades do aluno (**Nível 3**).

O arquétipo do modelo ora construído permitiu que ficassem evidentes alguns desafios específicos da Educação Inclusiva em Moçambique, nomeadamente a necessidade de reorganização da escola; a importância do estabelecimento de uma comunicação efectiva com pais e encarregados de educação; e o imperativo da identificação e provisão de recursos para atender às necessidades dos alunos.



## **CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo discute-se os resultados obtidos do estudo, sob quatro aspectos, nomeadamente: (i) procedimento da construção do modelo; (ii) estrutura e significado do modelo construído; (iii) testagem do modelo construído e, (iv) requisitos e constrangimentos para a sua generalização em escolas regulares. O capítulo termina com a menção à contribuição do estudo para o conhecimento científico e para a materialização da Educação Inclusiva em Moçambique.

Como ponto de partida para a discussão, importa reter que o objectivo geral deste estudo foi desenvolver um modelo de identificação e atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (NEE-DID), no ensino primário, numa escola regular. O estudo fundamentou-se no pressuposto de que os professores da escola regular são actores fundamentais na implementação da Educação Inclusiva e que esta é e deve ser uma prática de inclusão de todos os alunos, independentemente do seu talento ou falhas, e que as escolas devem possuir salas de aula provedoras, onde as necessidades de cada aluno possam ser satisfeitas (Stainback & Stainback, 1999). Com a implementação da Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Para Todos, Correia (2018) comenta que as crianças com NE ingressam no ensino regular sem uma referenciação às suas necessidades especiais. Consequentemente, recai sobre os professores da escola regular a responsabilidade de identificar esses alunos.

### **6.1. Procedimentos da construção do modelo**

Neste estudo, o desiderato da construção do modelo com o envolvimento dos professores como seus usuários foi metodologicamente alcançado através da Pesquisa-ação. Da Etapa Preparatória do estudo até a construção do modelo, a pesquisadora usou a técnica da Consultoria Colaborativa, no qual o envolvimento dos professores e dos gestores da escola se fez de modo colaborativo e participativo. Pelo seu poder empoderador, como referido por Van Der Linden (2016), a metodologia Pesquisa-ação estimulou a auto-determinação da liderança pedagógica da escola, ao assegurar as condições necessárias para o decurso da pesquisa, bem como a participação activa dos professores, por se sentirem parte da solução de seus problemas.

No entender da pesquisadora e no contexto do presente estudo, a colaboração é assumida como uma forma de interacção entre parceiros equivalentes, empenhados num processo de tomada de decisão em conjunto, visando aperfeiçoar as suas habilidades. Tal como Friend e Cook (1990) o afirmam, os professores têm estado a fracassar quando entram

na profissão com conhecimentos e métodos, mas sem habilidades para trabalhar efectivamente com colegas.

Para que um modelo de identificação e atendimento de alunos com NEE tenha utilidade em Moçambique, o conhecimento do contexto em que a escola funciona é crucial. Por isso, este aspecto mereceu uma atenção especial neste estudo. Aliás, o MINEDH (2020) refere que de entre os vários factores que influenciam a qualidade da educação, destacam-se não só os relacionados com a oferta e com a demanda, mas também os relativos ao contexto.

Ao proceder ao desenvolvimento do modelo, em que a pesquisadora jogou o papel de consultora colaboradora (sob a liderança dos gestores da escola e com o envolvimento dos próprios professores da escola), o presente estudo permitiu compreender o contexto escolar no que tange a factores de suporte que se afiguraram necessários para a implementação do modelo RTI, similarmente ao que Hughes e Dexter (2011) e Urso (2011) fizeram em suas pesquisas. Adicionalmente, o presente estudo, ao seguir todas as etapas planificadas, desde a etapa preparatória, passando pela formulação da necessidade do modelo, avaliação das condições de funcionamento, até ao desenvolvimento final do modelo, foram sendo tomadas decisões concernentes a: níveis de intervenção dentro do modelo, de forma a servir de ferramenta de identificação e intervenção; selecção dos alunos; análise da natureza das NEE; identificação de estratégias adequadas de intervenção, e identificação de critérios que permitissem determinar se o aluno estava a responder positivamente à intervenção providenciada.

Uma particularidade do uso desta técnica de consultoria colaborativa foi o trabalho conjunto, no qual, tanto a pesquisadora quanto os professores, compartilharam saberes com vista ao desenvolvimento do modelo. Nesta colaboração houve convergência na intenção do colectivo, isto é, todos trabalharam para um mesmo fim. As reflexões dos professores demonstram esta partilha, como se pode verificar em algumas das suas expressões: "...eu faço tudo o que está ao meu alcance, mas muitas vezes desanimo porque já não sei o que se passa..." (9U); "...assim que fizemos juntos este trabalho..." (5Q); "...senti também uma paz dentro de mim ao perceber que estas crianças são capazes...precisando apenas de mais atenção e um acompanhamento mais profundo" (8T). Estas reflexões corroboram o estudo de Capellini (2004) e o de Machado (2014), que indicaram que a colaboração foi avaliada como estratégia efectiva de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos em práticas que visam a inclusão escolar.

Na presente pesquisa, o papel da pesquisadora foi de propiciar condições e de coordenar os passos seguidos em cada etapa de tomada de decisões referentes à identificação

de alunos com NEE. Como é referido por Kampwirth (2003), isso permite evitar uma futura dependência de um consultor. A observação participante, como referem Marshall e Rossman (2016), possibilitou à pesquisadora compreender as convicções, atitudes e comportamentos dos professores e dos gestores da escola, na aceitação das diferenças dos alunos, e a co-responsabilização na procura de soluções face à complexidade dos desafios gerais de ser professor em Moçambique, referidos por Mazula (2018), aos quais acrescem os desafios contextuais específicos em prol de uma educação inclusiva. A atitude dos gestores da escola em alocar tempo para os *workshops* e discussões de grupo, no horário da planificação semanal do grupo dos professores envolvidos neste estudo, mostrou o seu compromisso com o desenvolvimento do modelo. Isto é referenciado por Argueles et al (2000), quando argumentam que a colaboração envolve compromisso dos professores, dos administradores da escola, do sistema escolar e da comunidade, e tem-se revelado a principal estratégia contemporânea para alimentar a inovação e para criar e sustentar programas educacionais eficazes.

## **6.2. Estrutura e significado do modelo construído**

O modelo ora construído apresenta-se também com três níveis, nomeadamente: *Nível 1 - Intervenção Estrutural; Nível 2 - Intervenção de Triagem; Nível 3 - Intervenção Grupal*. O arquétipo deste modelo diferencia-se do modelo RTI original no primeiro nível. No modelo original, o nível 1 consiste na triagem de todos os alunos em sala de aula com base em conteúdos curriculares e na monitorização dos progressos dos alunos por um curto período. Durante esse período, ao professor da turma é requerido o uso de outras estratégias de ensino que tenham já sido comprovadas como eficientes para todos os alunos da turma e, em particular, para aqueles alunos identificados como estando em risco na testagem de triagem. No modelo ora proposto, no nível 1, a intervenção faz-se na estrutura organizacional da escola. Por essa razão, atribuiu-se a esse nível a designação de *Intervenção Estrutural*. A necessidade de introdução deste nível vem responder ao princípio fundamental da escola inclusiva preconizado pela UNESCO (1994), que é o de ela ter de reconhecer e responder às diversas necessidades dos seus alunos para assegurar uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado. O alcance desse desiderato requer que a escola se predisponha a passar por modificações, quer organizacionais, quer em estratégias de ensino e no uso de recursos, assim como no que respeita a parcerias com a comunidade.

O nível de intervenção estrutural surgiu como imperativo de mudança na escola para que esta fosse inclusiva, em consonância com o argumento de Kirby et al. (1982), que

referem que, para compreender os problemas de aprendizagem da criança, deve-se avaliar também a contribuição do ambiente educacional da escola. Este argumento é corroborado por Urso (2011) nas recomendações que deixa no seu estudo sobre factores que influenciaram o sucesso e aqueles que constituíram barreiras para a implementação do RTI.

Estudos que procederam à adaptação do modelo RTI em outros contextos, como se ilustra mais adiante, adaptaram-no nos Níveis 1 e 2 e, noutros casos fizeram-no apenas num único nível, não havendo evidências de uma adaptação sugerindo um nível de intervenção abaixo do da triagem. Mesmo nos EUA, país de onde o modelo é originário, os modelos adaptados podem chegar até sete níveis de intervenção, cada um representando diferentes serviços de apoio, como referem Fuchs et al. (2012). Contudo, não há modelos com níveis de intervenção abaixo da triagem. Uma explicação possível destas diferenças pode ser encontrada na *história* do desenvolvimento da educação especial de cada país e na forma como esses países têm respondido ao paradigma da inclusão. A adaptação feita para o contexto brasileiro por Almeida et al. (2016), que incidiu nos níveis 1 e 2 do modelo original, consistiu em inserir uma intervenção a todos os alunos da turma em sala de aula pelo professor, o que corresponde ao nível 1, e numa intervenção de nível 2, que foi feita pelo pesquisador, fora da sala de aula, ao grupo de alunos que permaneceu com desempenho abaixo da média. Os resultados a que chegaram corroboram o estudo de Correia et al. (2012), que também fizeram adaptações nesses níveis e mostraram que o modelo RTI pode ser uma alternativa para avaliar e intervir nas necessidades dos alunos. Por sua vez, Brito et al. (2018) fizeram adaptação somente no nível 1, tendo como objectivo melhorar o desempenho dos alunos e identificar aqueles com desempenho abaixo da média em relação a seus pares. Os resultados a que estes autores chegaram demonstraram a melhoria de desempenho e a identificação daqueles alunos com baixo desempenho também no final do ciclo do Ensino Primário. O mesmo nível 1 e os mesmos resultados já tinham sido encontrados em Portugal por Vaz (2015), num estudo de triagem universal de alunos em risco de apresentarem Dificuldades de Aprendizagem Específicas na leitura, feito ao 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Isto significa que o modelo RTI pode ser aplicado em qualquer classe e ciclo do ensino. No estudo de Jiménez et al. (2010), em Espanha, que examinou a eficácia do nível 2 de intervenção em crianças identificadas como “de risco” em leitura, no final da intervenção, que usou um programa cientificamente validado, as crianças “de risco” mostraram um desempenho superior comparadas ao de seus pares que tinham recebido um outro programa não reconhecido. Por sua vez, Alcântara (2019), que igualmente fez a adaptação só no nível

2, também chegou ao mesmo resultado. Estes resultados mostraram que o modelo RTI serve de instrumento de intervenção baseada em evidência empírico-científica.

No modelo ora desenvolvido, no primeiro nível, que é o de *Intervenção Estrutural*, faz-se o estudo do contexto em que o ensino, bem como intervenções de âmbito organizativo para propiciar a realização das intervenções subsequentes. O *Nível de Intervenção de Triagem* corresponderia ao nível 1 de Fuchs (2007) e de "currículo nuclear" de Hughes e Dexter (2011), mas com uma diferença relativamente ao modelo ora proposto. Enquanto no modelo original a intervenção é feita pelo professor da turma a todos os alunos, em sala de aula, constituindo-se em triagem dos alunos, no modelo ora desenvolvido o professor da turma usa os resultados das provas das avaliações dos seus alunos como recursos para a triagem. O *Nível de Intervenção Grupal - Nível 3*, corresponde ao nível 2 de Fuchs (op. cit.), que é também de *Intervenção Grupal*, com monitorias e tomada de decisões sobre o progresso dos alunos, como propostos por Hughes e Dexter (op. cit.).

No caso do presente estudo, o nível de *Intervenção Estrutural* proposto - Nível 1, decorreu do entendimento de que a inclusão implicava, por um lado, a reorganização interna da escola no âmbito da criação de condições de espaço físico e recursos didáctico-pedagógicos para atender às necessidades especiais dos alunos e, por outro, para o atendimento das necessidades dos próprios professores, de modo a lidarem adequadamente com alunos com NEE no contexto da inclusão.

No âmbito das necessidades dos professores, a análise das suas reflexões sugere aspectos cruciais de suas necessidades, que podem ser satisfeitas a nível estrutural da escola, tais como a disponibilidade de tempo, visto afirmarem ter muitos alunos na sala e pouco tempo na escola, e que correm para cumprir com o programa de ensino. A capacitação profissional foi evidenciada pelos professores ao referirem que a falta de progresso do aluno é imputada ao professor, mas não lhe dizem "...muito bem como..." deve fazer para melhorar (1L). A necessidade de capacitação profissional é identificada em várias pesquisas, tanto nacionais como internacionais, quando se trata de atender a alunos com NEE (Chambal, 2012; Henderson, 2018; Manning, 2016; Nhapuala, 2014; Reginaldo, 2018).

A nível nacional, Nhapuala (2014) encontrou diferenças estatisticamente significativas entre professores com e professores sem experiência anterior de trabalho com alunos com NEE, sendo que os professores com essa experiência se mostraram mais positivos, tanto nas concepções sobre educação inclusiva, bem como na avaliação sobre a qualidade de sua preparação para trabalhar em contextos educativos inclusivos. Por sua vez, Reginaldo (2018) apontou a exiguidade de professores e colaboradores devidamente

capacitados para atender a demanda da inclusão no país. O Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano reconhece esta necessidade, referindo que é um desafio transversal a todos os subsistemas da educação e que há uma urgência de melhorar as competências dos professores. Acentua também que as deficiências dos actuais sistemas de formação inicial e contínua de professores são agravadas pelas lacunas a nível do apoio pedagógico, desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho (MINEDH, 2020).

No referente às condições da escola, as constatações mostraram a necessidade de espaço físico para as intervenções, tempo para atender as necessidades dos alunos bem como as dos professores, e materiais de ensino-aprendizagem. O espaço físico na sala de aula chamou particular atenção da pesquisadora, porquanto numa carteira concebida para 2 alunos sentavam-se três alunos. O número de alunos nas turmas que participaram deste estudo variava entre 49 e 52 alunos. O professor circulava com dificuldade entre as filas de carteiras.

O recurso tempo foi marcante nos procedimentos deste estudo. Como foi referido, a construção do modelo foi feita durante o intervalo semestral, que é de quinze dias. Por regulamento, esse período é dedicado a procedimentos pedagógico-administrativos, que compreendem o preenchimento das notas dos alunos no livro de turma, a capacitação dos professores e a planificação semestral. A pesquisadora observou que o tempo se revelou exíguo para todas as actividades previstas para o período estabelecido no regulamento. Por conta disso, no processo de construção do modelo houve procedimentos que foram concluídos fora do tempo estabelecido, dada a pressão em que a escola trabalha, e por se tratar de final do semestre. O factor tempo foi também apontado como crítico por Capellini (2004), no seu estudo sobre ensino colaborativo, quando as equipas das escolas onde esta pesquisadora interveio julgaram ser importante a alocação de mais tempo e mais encontros de planificação e discussão. Estas constatações foram também feitas por Hughes e Dexter (2011), na revisão que fizeram a treze estudos sobre os componentes típicos do processo do RTI, bem como as bases de evidências quando o modelo é implementado na sua totalidade. Estes pesquisadores chamam atenção para a necessidade de tempo adequado para reuniões de coordenação.

A exiguidade de tempo, bem como de espaço físico vivenciada durante a construção do modelo mostraram ser algo sistémico, pois tanto os professores como os alunos só estão na escola por menos de três horas, como se pode observar no horário de três turnos. Os alunos só entram para o recinto escolar mediante o toque de entrada, isto para não se embaralharem com os alunos que frequentam a escola no 1º turno, à saída destes. A

pesquisadora observara alunos ajoelhados, fora do recinto escolar, à espera para entrar, e aproveitando o momento para fazerem actividades indicadas pelos professores, para serem feitas em casa, o vulgo TPC. Este facto pode ser revelador de várias situações adversas, sendo uma delas a falta de tempo e espaço para o aluno, tanto em sua casa como na própria escola. Isto poderia ser colmatado, segundo Henderson (2018), com a provisão de tempo e espaço dentro da escola, de uma maneira criativa e flexível. No que se refere a recursos didáctico-pedagógicos, especificamente materiais de ensino-aprendizagem na sala de aula, não foram observados outros recursos adicionais para além do livro do aluno e do manual do professor. Esta constatação é reconhecida pelo MINEDH (2020).

No presente estudo, houve duas razões fundamentais para que uma atenção especial fosse prestada aos factores relativos à escola, no contexto da educação inclusiva em Moçambique. A primeira razão foi o carácter pioneiro deste tipo de estudos em Moçambique. Com efeito, foi a primeira experiência, no país, de um estudo que concebe, desenha e apresenta um modelo de identificação e atendimento de NEE de alunos, na escola regular, implicando o envolvimento dos gestores da escola e dos professores como autores, desenvolvendo neles o sentido de propriedade e de comprometimento, para além de possibilitar a capacitação sobre os processos para a sua implementação. A outra razão prende-se com o facto de o trabalho de desenvolvimento de um modelo do tipo RTI com os professores provocar mudanças no habitual e “normal” funcionamento da escola, em resposta à inclusão. Estas razões corroboram o estudo de Grosche e Volpe (2013) na sua pesquisa do RTI como modelo facilitador de inclusão. Efectivamente, estes autores referem que, a nível da escola, os requisitos básicos para uma implementação bem sucedida são, por um lado, a liderança e o apoio prestado pelos gestores da escola e, por outro, a nível dos professores, a criação de consensos sobre a sua visão, objectivo e necessidade de mudança. Em Moçambique, Bazo (2011) já havia mostrado os efeitos substanciais da liderança transformacional nas práticas de ensino centrado no aluno, quando esta se realiza via comunidades de aprendizagem profissional. Nesta via, os professores trabalham em colaboração e esta requer tempo, visão, e um propósito colectivo. Na mesma senda, o estudo de Pinto (2019) também concluiu existir na escola moçambicana uma influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, há fundamentos para se argumentar que a inclusão é uma questão de mudança.

A análise das condições da escola onde este estudo decorreu confirma o que o MINEDH (2020), no seu PEE 2020-2029 reconheceu como condições difíceis. Por essa razão, para uma “Educação Inclusiva de Qualidade”, que o próprio MINEDH advoga, a

escola deve ser preparada para mudar a sua estrutura organizacional. Isso é reafirmado por Neto et al. (2018), ao referirem que a escola contemporânea foi planejada para atender um determinado perfil de aluno, mas que, hoje, com a inclusão, a população que ela serve é diversificada. Tal diversidade exige da escola uma reformulação e inovação em todo o seu sistema, com estratégias de ensino que possibilitem atender todos os indivíduos.

A experiência moçambicana do paradigma da integração mostrou que não basta colocar a criança na escola, tal como foi constatado no estudo da Handicap Internacional (2017). O importante e fundamental é proporcionar uma aprendizagem de qualidade. Para que isso aconteça, a escola necessita de desenvolver uma prática inclusiva consubstanciada na clareza de suas obrigações no papel do ensino e no papel da aprendizagem das crianças com NEE. Neste sentido, as contribuições de Vygotsky (1997a) esclarecem esses papéis face às várias possibilidades que elas oferecem na visão do desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com NE. Vygotsky (op. cit.) aponta para a necessidade de se valorizar as potencialidades, ou seja, os processos compensatórios desencadeados pela NE, enfatizando a capacidade em detrimento do déficit. A argumentação de Vygotsky (1997b), acerca das leis do desenvolvimento é que elas são iguais para todas as crianças, mas que a criança com NE requer caminhos alternativos e recursos especiais para trilhar o seu desenvolvimento. O autor concebia a compensação como uma configuração peculiar qualitativa da capacidade de reorganização do sistema do indivíduo, em reação ao seu “deficit”. Assim, o funcionamento da criança com NE depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, em particular pela escola, que podem ser de apoio enriquecedor ou de privação. E aqui reside a importância do papel da escola e do professor na determinação do destino do aluno, pois este é construído socialmente nas formas de atenção e educação que lhe são proporcionadas. Esta reivindicação encontra a sua sustentação no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), da teoria de desenvolvimento de Vygotsky (1997b), que afirma que a medida do potencial da criança não era o seu desempenho inicial, mas o grau de progresso, feito em resposta ao ensino que lhe é providenciado.

Em resumo, no processo de construção do modelo foi ficando evidenciado que este teria características diferentes do modelo original sem, contudo, perder a sua essência, que é o potencial de identificar e intervir em NEE no contexto de escola regular. Os resultados deste estudo relativamente aos procedimentos da construção do modelo focalizaram no nível de *Intervenção Estrutural*, que consistiu na criação de condições elementares ou factores-chave para a implementação, com sucesso, do modelo ora proposto. Estes factores circunscrevem-se na reorganização da escola para dar respostas adequadas às necessidades

especiais dos alunos e dos professores. Os professores justificaram a introdução deste nível no modelo pela falta de condições de trabalho e face ao entendimento de que haverá alunos que necessitarão de outras intervenções que não sejam especificamente de nível académico-instrucional em sala de aula, como sejam o apoio emocional e acessibilidade ao espaço escolar, como constatado na observação da pesquisadora. Nas suas intervenções, os professores apontaram como condições para que o modelo funcione na sua prática diária em sala de aula as seguintes: provisão de materiais para alunos que deles necessitam; recursos e materiais especializados para a aprendizagem dos alunos; redução do número de alunos por turma e disponibilização de mais tempo, tanto para o processo de ensino-aprendizagem, quanto para os professores embarcarem no processo de seu desenvolvimento profissional.

### **6.3. Testagem do modelo construído**

No contexto desta pesquisa interessava identificar alunos com NEE-DID. Por conseguinte, foi ponderada a testagem do modelo pelo facto de as escolas não disporem de nenhum instrumento de identificação. Para a sua testagem com os alunos implementou-se o Nível de Triagem e o Nível da Intervenção Grupal, visto que o Nível Estrutural foi devidamente posto à prova durante a construção do modelo. Importa aqui salientar que o Nível de Intervenção Estrutural criou as condições de testagem dos níveis de triagem e grupal, sem as quais o modelo não poderia funcionar.

Para a testagem de triagem foram usados recursos do domínio do ambiente escolar, explorando as suas potencialidades. No caso vertente, serviram de recursos para a testagem de triagem os seguintes elementos: o horário, que foi flexibilizado; a sala para a intervenção; o tempo para trabalhar com os professores na avaliação das respostas dos alunos, e as provas semestrais prestadas pelos alunos da 2ª classe. Ademais, estes recursos materiais e temporais estão disponíveis e não constituíram encargo financeiro adicional para a escola nem para a pesquisadora. Este procedimento foi designado por Fuchs et al. (2012) como ‘Smart RTI’, que estes autores definiram como o fazer uso eficiente de recursos da escola enquanto se maximiza as oportunidades para o sucesso de alunos.

#### **6.3.1. Testagem do modelo no Nível de Intervenção de Triagem**

No modelo RTI original a triagem é realizada com avaliações baseadas no currículo, comumente conhecidas pela sigla CBM (curriculum based measurement), com provas voltadas para a leitura, escrita e matemática, podendo ser aplicadas a todos os alunos da turma ou escola (Fuchs, 2007). No presente estudo, a decisão tomada conjuntamente com os professores foi pelo uso de provas semestrais, seguida de análise dos resultados das provas

pelos professores. Este procedimento sustenta-se no modelo de tomada de decisão proposto por Van Der Heyden (2013), ao apontar que quando se faz a identificação de risco através do processo de ensino, as provas de avaliação concebidas com base no currículo escolar para testar o risco tendem a mostrar maior acurácia comparadas com o critério “indicação do professor”. A combinação ensino-testagem/avaliação-ensino com o critério ‘indicação do professor’ reduz a margem de erro, diminuindo o número de falsos-positivos. O autor refere que com cinco a nove sessões de intervenção, o número de alunos “em risco” diminui, o que foi constatado na implementação de testagem do modelo ora construído. Isto significa que uma intervenção oferece uma acurácia melhor no sistema de determinação de risco na identificação de alunos com necessidades educativas especiais, o que pode constituir resposta à preocupação do MINEDH.

Considerando que o modelo ora construído destina-se a ser usado pelos próprios professores, o empenho destes em todo o processo de testagem do mesmo foi crucial. A testagem do modelo usando as provas semestrais dos alunos revelou um aspecto que merece atenção especial na educação, que é o papel dos resultados das provas dos alunos na melhoria do atendimento daqueles que têm NEE. Isto foi revelado quando os professores sugeriram à pesquisadora que enviasse cartas aos pais desses alunos antes da entrega das provas aos mesmos, porque estes não os devolveriam à escola. Com esta advertência pretendia-se assegurar que os resultados das provas de avaliação fossem usados para o fim pretendido, que era de identificar as necessidades dos alunos. A observação feita levou ao entendimento de que, correntemente, os resultados das provas de avaliação parecem não influenciar na identificação das necessidades dos alunos nem no seu atendimento. Neste sentido, este estudo evidenciou a tese de que as avaliações podem tornar-se numa formalidade para a recolha de dados estatísticos sem, no entanto, identificarem as necessidades de aprendizagem de cada aluno. Ao que parece, e por não haver dados e nem uma justificação confirmada pelo MINEDH, a retirada dos mapas estatísticos de algumas categorias de NE sob alegação de excessivo número de reportados pode confirmar a não utilização dos resultados da avaliação para a identificação de necessidades do aluno, baseada na análise das tarefas que este realiza.

Para contrariar essa tendência, Kirby et al. (1982), proponentes do RTI, colocam a avaliação como um dos componentes chave do modelo. Os autores argumentam que uma avaliação válida é marcada pela sua relevância e utilidade para o ensino. Consequentemente, o modelo RTI distancia-se do modelo de identificação das NEE pela discrepância por esta não indicar especificamente como cobrir a lacuna/gap ou esta discrepância. A avaliação,

entendida no contexto da identificação de NEE, incorpora o conceito de ZDP, na teoria da relação entre aprendizagem e desenvolvimento proposta por Vygotsky (1997b), quando analisa cada tarefa do aluno, com vista à obtenção de informação sobre o saber fazer actual do aluno e o que dele se espera que faça sob orientação ou apoio do professor ou em colaboração com colegas da turma, a quem o autor designou de mediadores.

Neste estudo, o nível de Intervenção de Triagem constituiu a etapa fundamental e desafiante para a compreensão, pelos professores, do funcionamento do modelo. A primeira actividade dos professores neste processo de triagem foi a selecção das provas daqueles seus alunos que tivessem obtido um desempenho classificado como “não positivo” pela escola, de acordo com o regulamento de avaliação. Importa referir que, nesse regulamento, a classificação de “não positivo” refere-se à nota abaixo de 10 valores, numa escala de zero a 20 valores. A classificação “não positivo” corresponde ao que Hoover e Love (2011) referem como sendo abaixo da metade da nota classificatória. No entanto, para o mesmo efeito, autores como Fuchs e Fuchs (2006) consideraram um quarto das notas mais baixas, ou 1 (um) desvio padrão abaixo da média para o desempenho da turma, ou então, abaixo de uma nota de referência considerada preditora do bom desempenho académico.

As provas classificadas como “não positivas” foram analisadas pelos próprios professores, estabelecendo níveis de desempenho dos alunos. Este procedimento assemelha-se ao que Rosal (2018) designou de “critério de indicação do professor”, que usou no seu estudo sobre a identificação precoce de alunos “em risco”, depois de o seu instrumento de triagem não se ter revelado sensível para a identificação dos mesmos. No caso do presente estudo, apesar de o processo de estabelecimento de níveis de desempenho ter sido feito pelos professores, a fidedignidade do modelo foi assegurada pelo processo de troca de provas entre os professores, depois do estabelecimento dos tais níveis. Nesse processo solicitava-se a confirmação da correspondência dos níveis atribuídos com o conhecimento real que cada professor tem do seu aluno. A este respeito, Fuchs et al. (2012), na base de resultados de pesquisas, discutiram características do procedimento de testagem, tendo considerado que esta pode ser em multi-estágios, tanto na triagem para identificar risco, ou seja, as necessidades educativas, como em multi-estágios de testagem de avaliação para determinar níveis e intensidade apropriados de instrução que respondam às necessidades. Por conseguinte, o “critério de indicação do professor” não pode, por si só, constituir condição associada à eficiência da triagem. Face a isso, sugere-se que este critério seja acompanhado por outros instrumentos acessíveis no contexto em que a triagem é realizada.

Neste estudo, os resultados da testagem de triagem mostraram níveis de desempenho de *Abaixo do Pré-primário; Pré-primário; 1ª classe, e 2ª classe*. Estes níveis de desempenho podem sugerir uma de duas possíveis causas: um ensino inadequado, ou a existência de uma NE por parte de aluno. Nestas circunstâncias, a questão que se coloca é: Como é que as escolas ou os professores podem identificar se o desempenho deficiente do aluno é devido a um ensino inadequado ou a uma NE do aluno? A resposta a esta pergunta pode ser encontrada através de uma intervenção cientificamente validada. Foi para esse efeito que, no presente estudo, foi implementada a intervenção grupal com os alunos identificados como estando “em risco”. Segue-se a discussão dos resultados dessa intervenção.

### **6.3.2. Testagem do modelo no Nível de Intervenção Grupal**

Uma pesquisa realizada por Berkeley e seus colaboradores (2009) apurou que, em algumas escolas, são desenvolvidas intervenções específicas, de acordo com as necessidades dos seus alunos. No entanto, outras seleccionam uma série de intervenções, validadas empiricamente para as dificuldades manifestadas pelos alunos, e procuram maximizar os recursos disponíveis, realizando intervenções a grupos de alunos com necessidades académicas semelhantes. Para além disso, nalgumas escolas, a intervenção é implementada pelos professores da turma, enquanto noutras é da responsabilidade de uma equipa treinada e com supervisão de um especialista com experiência em intervenção. Uma intervenção é um processo cíclico e complexo, que consiste de uma espiral de etapas e sub-etapas, suportadas por monitoria e avaliação (NCRTI, 2010). Isto é, a resposta à intervenção, seja ela positiva ou negativa, constitui linha de base para outra seguinte. Neste processo de avaliação para a identificação de NEE, a monitoria e a avaliação constituem ‘degraus’ entre as etapas de intervenção.

No caso do presente estudo, os resultados da implementação da intervenção grupal emergiram sob a forma de reagrupamento dos níveis de desempenho dos alunos identificados pela testagem de triagem. Ou seja, no grupo de alunos que estavam no nível “Abaixo do Pré-primário”, com a intervenção, foram demonstrando o seu potencial e desempenho de tal forma que, no fim de 10 sessões, a composição dos níveis mudou. Importa salientar que as decisões de reagrupamentos são fundamentadas pela monitoria feita no decurso da intervenção em cada nível de desempenho. Neste estudo, o tipo de apoio correspondeu ao tamanho e natureza da necessidade dos alunos (Wedell, 1990). No final das vinte sessões de intervenção que foram planificadas e realizadas, somente 1 (um) aluno é que se manteve no nível de desempenho de *Abaixo do Pré-primário*; 62 alunos apresentaram

o nível de desempenho da 1ª classe, e 9 alunos apresentaram um desempenho do nível de 2ª classe, indiciando, portanto, que os mesmos tinham respondido positivamente à intervenção.

Estes resultados significam que houve alunos que mostraram uma resposta positiva à intervenção e outros que não, tendo estes últimos permanecido nos respectivos níveis de desempenho. Estes resultados corroboram o que Machado e Almeida (2014) reportaram no seu estudo, ao constatarem que o uso de intervenção acompanhada de monitoria e avaliação ao longo do tempo tem o efeito de melhorar o processo de identificação e de comparações entre competência da linha de base com competência desenvolvida durante a intervenção.

Para o propósito deste estudo, que era a identificação de alunos com NEE-DID, a intervenção identificou 63 alunos com indícios de terem alguma NEE de natureza diversa. As evidências apontaram para: dificuldades numa só área de conhecimento, por exemplo, em leitura e escrita, e não em cálculo; dificuldades de se comportar e prestar atenção; dificuldades de se relacionar com o mundo exterior; dificuldades em compreender as tarefas, mostrando uma constante dependência de apoios, isto é, de mediadores, segundo a teoria vygotskiana.

Comparando as dificuldades identificadas com os níveis de desempenho estabelecidos, a partir da testagem de triagem até à avaliação no final das sessões de intervenção, verificou-se que o aluno que tinha sido avaliado no nível de *Abaixo do Pré-primário* e que não respondeu à intervenção, já havia sido identificado pelo seu professor, caracterizando-o como um aluno que não conversa, “torna-se mudo” quando se lhe dirige uma palavra; que nas aulas fica em pé olhando para os lados sem prestar atenção. E já na fase do desenho do seu perfil, estas características foram novamente mencionadas. Embora não se tenha feito uma intervenção intensiva e de longa duração, com este resultado singular, pode-se descartar a hipótese de um ensino inadequado como causa do baixo desempenho do aluno. Este resultado responde às críticas feitas ao modelo RTI, ironicamente designado por “watch them fail”, concernente ao tempo de espera para um aluno ser identificado para beneficiar de serviços especiais de apoio, e corrobora os resultados do estudo de Compton et al. (2012), segundo os quais os dados do 2º nível de intervenção não são necessários para identificar os alunos não respondentes. Estes pesquisadores referiram que alguns alunos podem beneficiar de apoios especiais logo após a testagem de triagem, evitando assim longos períodos de insucesso na aprendizagem. Na mesma linha, Van Der Heyden (2013) refere que nem sempre é necessária uma triagem universal para se identificar os alunos em risco, mas considerar, sim, o risco que o aluno traz antes da realização da testagem de triagem e tomar este risco para a decisão. Esta constatação corrobora a conclusão de Rosal (2018),

quando refere que o RTI foi efectivo para a identificação precoce de alunos em risco quando associado ao critério de “indicação do professor”. Importa realçar que o estudo de Rosal (op cit.) foi feito com alunos do ciclo de alfabetização, o que é semelhante aos dois primeiros anos do ensino primário em Moçambique.

A intervenção que este estudo fez em relação ao aluno que permaneceu no mesmo nível, bem como aos nove alunos que responderam positivamente, constituiu-se em teste de acurácia do modelo. Como refere o NRCLD (2006), uma testagem de triagem não resulta necessariamente na identificação da NEE, pois é aconselhável que um instrumento de testagem erre pelo lado dos “falsos positivos”, isto é, identificar como estando “em risco” alunos que com mais intervenções, monitorias e avaliações, depois são tidos como erradamente identificados, do que no lado dos “falsos negativos”, isto é, não identificar alunos “em risco” através da testagem de triagem, que depois se tornam “em risco”. Ademais, o aluno que neste modelo não respondeu desde a intervenção de triagem até à intervenção de nível grupal não necessitaria de esperar para ser designado como estando em risco se as condições de ensino no nível estrutural, que é do ensino geral regular de qualidade, estivessem criadas para atender às necessidades dos alunos. A manutenção deste aluno na 2ª classe sem apoio especial afigura-se numa “inclusão que exclui” do usufruto de uma educação de qualidade.

Para os outros alunos não respondentes e que permaneceram nos níveis de competência da 1ª classe, também não foi possível concluir que se tratasse de ensino inadequado, porque esse aspecto estava fora do âmbito deste estudo, para além do facto de a intervenção ter sido feita pela pesquisadora fora das turmas. Também não foi programada a observação das estratégias de ensino que os professores usam nas suas aulas. Esses aspectos poderão, porventura, ser explorados em estudos supervenientes, mais abrangentes.

Para o propósito deste estudo, que foi desenvolver um modelo de identificação e atendimento de alunos com NEE-DID, a implementação da intervenção grupal identificou 29 alunos cujos perfis e respostas à intervenção demonstraram tratar-se de alunos bem comportados, que nunca faltavam à intervenção. Contudo, caracterizavam-se também por não compreenderem as orientações; por dependerem constantemente da pesquisadora ou de colegas para realizar as tarefas; por serem lentos na execução das poucas tarefas que conseguiam fazer, e por apresentarem um atraso comparativamente ao resto do grupo. Alguns pais destes alunos já tinham alguma sensibilidade aos problemas dos seus filhos. Por isso, alguns dos pais, na caracterização dos seus filhos, usaram a expressão “estar atrasado em tudo” e solicitaram a continuidade da intervenção. De acordo com a definição tomada

nesta pesquisa, as características ora descritas, referentes aos alunos “em risco”, enquadram-se na definição de NEE-DID, na perspectiva educacional de Frias (2009), que se circunscreve na maneira de lidar com o saber, em geral, isto é, o aprender, o entender e o realizar actividades comuns, aspectos essenciais no processo de aprendizagem.

Os resultados do presente estudo são de âmbito pedagógico e não pretendem entrar na discussão de ordem organicista, trazida pela Classificação Internacional da Funcionalidade para Crianças e Jovens (CIF-CJ). São resultados que têm a relevância pedagógica na planificação e organização de apoios suplementares para os alunos com NEE, num contexto em que se preconiza a introdução de tutoria nas escolas (MINEDH, 2020). O modelo ora desenvolvido pode constituir-se numa ferramenta para a organização dessa tutoria, bastando obedecer ao ciclo de avaliação – identificação- intervenção – monitoria – avaliação. O modelo RTI centra-se na avaliação das respostas dos alunos à intervenção, ou seja, procura determinar se o desempenho académico ou o comportamento dos alunos se modificam em função da intervenção ou ensino implementados. Assim, o modelo permite seleccionar, alterar e dosear as intervenções de acordo com as respostas dos alunos. Sob esse formato, a tutoria prevista pelo MINEDH (op.cit.) teria papel fundamental no apoio aos alunos com NEE.

### **6.3.3. Comentários ao modelo construído**

Como foi evidenciado, o modelo RTI possibilita a identificação de alunos com NEE de qualquer natureza. Neste sentido, a suspeição do MINEDH de haver excessos na identificação de alunos com NEE pode ser colmatada. Adicionalmente, a incidência de falsos-negativos, isto é, alunos não reconhecidos como tendo NEE, apesar de a apresentarem, pode também ser superada. O modelo RTI permite acompanhar a evolução das aprendizagens, bem como identificar as necessidades do aluno no início da sua escolarização. No presente estudo, durante a intervenção, a monitoria permanente do desempenho do aluno revelou a necessidade de se intervir também na área comportamental, pois ficou evidente ser uma área fundamental na actuação do aluno. Todavia, este aspecto não estava no âmbito desta pesquisa.

No final da testagem, os resultados possibilitaram testar os requisitos necessários para a validade científica do modelo, quanto à especificidade, isto é, a acurácia na identificação de alunos “em risco”, e a acurácia na identificação de alunos “fora de risco”, o que pode provar que, com esse procedimento, diminuiu o número de falsos positivos, como os que vinham sendo falsamente apurados e incluídos nas estatísticas do MINEDH. Os

resultados deste estudo indicam o potencial de estudos voltados para o desenvolvimento de ferramentas de baixo custo e de uso prático em contexto escolar, na identificação de alunos com NEE.

Em resumo, ao apresentar e discutir o modelo como credível para a identificação e atendimento às necessidades educativas especiais, pretendeu-se argumentar que este modelo é uma alternativa, com base empírico-científica, para a identificação de alunos com NEE. Adicionalmente, comprovou-se a relativa simplicidade do modelo e, conseqüentemente, a sua aplicabilidade e sustentabilidade no contexto de Moçambique.

#### **6.4. Requisitos e constrangimentos para a generalização do modelo em escolas regulares de Moçambique.**

Uma eventual implementação generalizada do modelo ora construído exigirá que alguns requisitos sejam preenchidos. No entanto, um apoio para a implementação de um ou de outro componente do modelo, como por exemplo, num dos seus níveis, não resulta necessariamente em apoio a todos os componentes ou níveis. Isto significa que, para que o modelo sirva para identificar e intervir em NEE, deve ser implementado no seu todo. Na sua reflexão sobre a implementação do RTI, Noll (2013) enfatiza que a implementação do modelo requer a recolha de informação, pensamento crítico, trabalho em equipa, formação, e o espírito de aprender com o passado.

No modelo ora desenvolvido, factores como o desenvolvimento profissional permanente, apoio administrativo e a alocação de tempo adequado, referidos nas recomendações de Hughes e Dexter (2011) e de Urso (2011), foram intencionalmente introduzidos neste modelo, por serem considerados como básicos para a sua implementação. Estes factores são apontados com insistência em pesquisas feitas sobre requisitos e constrangimentos para uma implementação eficaz do RTI. A pesquisa de Manning (2016) examinou instrumentos usados pelos professores que implementavam o RTI. Como resultado, de entre outros desafios, essa pesquisa apontou para a necessidade de se aumentar o desenvolvimento profissional dos professores, facto igualmente constatado como crucial no desenvolvimento do presente modelo e sua testagem.

O sucesso do modelo RTI depende da capacidade das escolas para desenvolver e implementar programas de intervenção e de obedecer a determinados princípios na sua implementação. No entanto, como referido por Berkeley et al. (2009) e Noll (2013), este processo revela-se complexo, contínuo e dinâmico, e não como um processo completo e que possa ser terminado a uma dada altura.

Em resumo, o modelo, colectivamente desenvolvido com o objectivo de o propor como ferramenta para a identificação de alunos com NEE-DID em sala de aula em escola regular, evidenciou a necessidade da participação dos professores. Os resultados da análise das condições do contexto constituíram uma base para a testagem do modelo no Nível Estrutural, pois providenciaram uma visão do ambiente sobre o qual o modelo proposto poderia funcionar, como seja, a aceitação da mudança, o comprometimento, a co-responsabilidade, e reorganização da escola em termos de espaço físico, material, recursos humanos e tempo necessário. A testagem do modelo no Nível de Triagem pretendeu mostrar aos professores o funcionamento do mesmo, quando aplicado por eles próprios em suas turmas, usando os recursos disponíveis para a identificação de alunos em risco. A testagem no Nível de Intervenção Grupal, por ter sido feita pela pesquisadora, pretendeu confirmar se com o uso dos recursos disponíveis, que foram as provas regulares dos alunos, seria de facto possível identificar alunos com NEE, especificamente de natureza NEE-DID, e configurar um quadro de atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos no contexto de educação inclusiva.

O modelo ora desenvolvido e proposto para o uso generalizado em escolas regulares constitui uma contribuição científico-metodológica; uma ferramenta prática para a identificação e atendimento de alunos com NEE-DID. Como tal, ele responde a parte das preocupações do MINEDH, como seja, a identificação precoce dessas crianças e o seu devido enquadramento nas estatísticas escolares. Em suma, o modelo proposto, que é o produto final deste estudo, contribui para a facilitação da materialização da Lei 18/2018 do SNE, no que tange à inclusão, equidade e igualdade de oportunidades de alunos com NEE.



## CAPÍTULO 7: CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Este capítulo apresenta as conclusões do estudo, bem como algumas sugestões de futuros estudos, que poderão ser desenvolvidos a partir de questões ora emergentes.

### 7.1. Conclusões

O modelo ora construído pode promover uma forma organizada, eficiente e efectiva de as escolas identificarem e lidarem com várias necessidades educativas dos alunos. Os diferentes níveis de intervenção do modelo, acompanhados de monitorias constantes, tanto das respostas da escola às necessidades dos alunos, bem como do progresso dos próprios alunos, culminam com uma avaliação que tem o potencial de conduzir à detecção de uma Necessidade Educativa Especial desses alunos. A sua eventual aplicação generalizada tem o potencial de capacitar os professores para a prevenção ou mitigação do insucesso escolar dos alunos, quer pela via da detecção e consequente correcção de inadequações pedagógicas, quer pela via da identificação precoce e acompanhamento preventivo de alunos com NEE.

O modelo resultante do presente estudo tem a particularidade de ser dos primeiros, senão mesmo o primeiro, que integra um nível abaixo do nível 1 do modelo RTI original, por considerar que esse nível ora proposto (*Nível de Intervenção Estrutural*) é crucial no sucesso dos níveis de intervenção subsequentes, particularmente em contexto de ausência total de sistemas de identificação, como é o caso de Moçambique. A não abrangência do nível 3 do modelo original *Nível de Intervenção Individual Intensiva de Longa Duração* foi devida ao facto de se considerar que, em Moçambique, não existem outros serviços para onde os alunos com NEE podem ser referidos ou encaminhados para uma intervenção individualizada nos moldes de uma escola/classe especial, preconizada em outros sistemas educacionais, nesse nível. Aliás, neste país, a perspectiva de educação inclusiva prevalecente é aquela em que as necessidades especiais dos alunos sejam atendidas no contexto de sala de aula dentro da escola regular. Isto abre uma linha de pesquisa para mais estudos específicos, mormente sobre as modalidades que a educação especial prevista no nível 3 do RTI original (não contemplado no modelo ora proposto) deve e pode assumir, de modo a ser providenciada para alunos que dela necessitem, dentro da escola regular.

Para que a educação inclusiva aconteça nas escolas, a identificação de alunos com NEE terá validade para a educação dos mesmos mediante a satisfação de algumas condições, mormente uma mudança na organização da escola e um envolvimento de todos os intervenientes, incluindo pais e encarregados de educação. Uma identificação que se cinja

apenas a estatísticas educacionais de alunos com NEE sem o atendimento das suas necessidades pode significar uma exclusão do benefício de uma educação de qualidade.

Na presente pesquisa, o nível de intervenção estrutural afigurou-se deveras importante, porquanto acomodou o envolvimento dos professores que, nas suas reflexões, revelaram predisposição e capacidade para serem agentes activos do processo de construção do modelo. Com efeito, os professores foram capazes de reflectir e contribuir na identificação de necessidades em recursos e serviços; na redistribuição de responsabilidades na sua escola; na análise mais criteriosa das avaliações dos alunos que a escola tem levado a cabo, bem como no uso dos resultados das avaliações para a melhoria do processo de identificação das necessidades especiais dos alunos.

Ainda atinente ao Nível Estrutural, aponta-se também a liderança institucional e científica como um factor importante, pois os professores precisam de alguém que lhes reafirme que o modelo conjuntamente construído é uma resposta às suas necessidades para identificar e atender alunos com NEE nas suas turmas. Oferecer esta oportunidade aos professores permite-lhes construir e consolidar o senso de propriedade e comprometimento. A construção deste modelo reafirmou a percepção de que é um processo contínuo, de longa duração, que se deve realizar passo a passo, com o envolvimento de todos: pais e encarregados de educação; técnicos distritais, e outros, como sejam parceiros que colaboram com a escola.

Este estudo mostrou que, através de procedimentos desburocratizados, pouco onerosos, contudo fiáveis, os alunos em risco de fracasso escolar podem ser oportunamente identificados e suas necessidades educativas especiais atendidas nas escolas regulares, como foi demonstrado em outras pesquisas referidas neste estudo. Os resultados deste estudo apontam para a importância e a acção do professor na identificação e avaliação inicial do aluno, bem como na sua responsabilidade para que as intervenções, sejam elas feitas por ele ou por outros, tenham os efeitos desejados, e que o progresso dessas intervenções seja devidamente documentado.

Pelas suas características flexíveis, este modelo, aplicado em ambiente escolar comprometido com o sucesso de todos os alunos, constitui-se em programa de prevenção primária de insucesso escolar, por prover experiências de aprendizagens apropriadas e de qualidade para todos os alunos, e por permitir a identificação precoce de alunos em risco de reprovação na escola. Por essa razão, o RTI é também proposto como ferramenta de intervenção preventiva para a criança. O modelo, pelas suas características, já é inclusivo, por basear-se na implementação de um sistema integrado de detecção precoce e progressivo

de níveis de apoio. O objectivo é que as escolas, de uma forma organizada, criteriosa, eficiente e efectiva, lidem com as necessidades dos alunos. Este modelo serve para todos os alunos, independentemente da idade e natureza da NE, variando na forma de sua aplicação.

Paralelamente à prossecução e alcance do seu objectivo central, o estudo permitiu que ficassem evidentes alguns desafios específicos da Educação Inclusiva em Moçambique, nomeadamente a necessidade de reorganização da escola; a importância do estabelecimento de uma comunicação efectiva com pais e encarregados de educação, e o imperativo da identificação e provisão de recursos para atender às necessidades dos alunos.

Os processos subjacentes a este modelo contribuem para a solução dos problemas apontados pelo MINEDH quanto ao excessivo número de alunos identificados pelas escolas como tendo NEE, bem como a possível exclusão de alunos que necessitam de um outro tipo de apoio fora da escola. A retirada de algumas categorias de NEE do mapa de levantamento estatístico do MINEDH, ou a indicação de tipologia de NE que pode ser identificada, por si só, não resolvem os problemas dos alunos com necessidades especiais.

Este estudo configura-se como exploratório por um conjunto de razões: por ter levantado uma série de aspectos relativos ao atendimento de alunos no contexto da educação inclusiva em Moçambique; por ter sido uma pesquisa-acção, e o primeiro que, até então, propõe um modelo com características específicas (Nível 1 - Intervenção Estrutural) e que pressupõe e evidencia o trabalho dos professores; por a sua implementação implicar mudanças nas orientações vigentes, o que requer um suporte normativo de nível acima da direcção da escola, numa primeira fase.

## **7.2. Sugestões para futuras pesquisas**

As questões em aberto, decorrentes deste estudo e que, ao que parece, merecem ser alvo de futuras pesquisas circunscrevem-se a três aspectos, nomeadamente: (i) o que se observou como limitações deste estudo; (ii) as implicações de uma implementação generalizada do modelo; e (iii) a relevância das provas escolares na melhoria da qualidade do ensino.

i) Estudos que poderão decorrer das limitações constatadas da presente pesquisa:

1. Estudos de confirmação de NEE-DID dos alunos que foram identificados por este modelo;
2. Estudos de seguimento/tratamento/atendimento dado a esses alunos;

3. Estudos sobre o aproveitamento escolar desses alunos no ano seguinte (se foram retidos ou progrediram de classe);
  4. Estudos que apliquem o modelo usando metodologias de ensino diversificadas;
  5. Estudos de outras formas de intervenção com outros níveis do modelo;
  6. Estudos que identifiquem outros níveis de intervenção e que consolidem o modelo como instrumento de identificação e atendimento;
  7. Aplicação do modelo para a intervenção comportamental, área de necessidades que escassamente tem sido reportado em estudos do RTI;
  8. Auscultação das percepções das direcções de escolas, dos professores e dos pais e encarregados de educação sobre o que significa ter um aluno com NEE na sua escola/casa;
  9. Experimentação do modelo numa única turma com mais conteúdo e longa duração, sendo o professor da turma o provedor da intervenção;
- ii) Sugestões inerentes a uma implementação generalizada do modelo
1. Realização de estudos longitudinais de eficácia, bem como o exame de factores necessários para desenvolver e sustentar o modelo para apoiar educadores quando consideram adoptar este modelo;
  2. Desenvolvimento de estudos que apliquem o modelo na sua totalidade por, pelo menos, um (1) ano escolar;
  3. Realização de estudos sobre o efeito do modelo na melhoria de atendimento de alunos com NEE;
  4. Desenvolvimento de outros meios de triagem dos alunos;
  5. Aplicação do modelo em outras classes;
  6. Estudos de réplica e seguimento para verificar a praticabilidade e a viabilidade do modelo nas condições existentes na escola moçambicana.
- iii) Sugestão para a criação de um centro de desenvolvimento de provas e testes escolares para a melhoria da qualidade de ensino.

Uma das funções da avaliação, consubstanciada em provas/testes baseadas no currículo escolar, é conferir pontos de referência quanto à eficácia do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, pistas sobre os aspectos que devem ser melhorados. Um olhar sobre as provas distritais que foram aplicadas aos alunos deste estudo levanta algumas questões que merecem ser estudadas quanto à sua contribuição na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Isto suscita a necessidade de se criar um centro de desenvolvimento

de provas/testes de avaliação baseada no currículo, que poderá estar disponível para uso, tanto de professores quanto de outros interessados no processo de educação.



## REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (1995). *Education for All: Making it happen*. Paper presented at the International Congress of Especial Education. 147-155. Birmingham. UK.  
Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com>  
doi/10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x/abstract
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. Lisboa. Disponível em:  
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o\\_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf)
- Alcântara, G.K. (2019). *Programa de Resposta à Intervenção (RTI) em segunda camada para desenvolvimento das funções executivas no 1º ano do ensino fundamental I*. Dissertação para obtenção do título de Mestre em Fonoaudiologia do Programade Pós-Graduação em Fonoaudiologia, da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus Marília-SP. Disponível em:  
[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181208/alcantara\\_gk\\_me\\_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181208/alcantara_gk_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Almeida, R. P., Piza, C.J. M. T., Cardoso, T. S. G., & Miranda, M. C. (2016).  
Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. *Revista Brasileira de Educação* 21(66), 611-629. Disponível em:  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216632>
- Amaral, T. P. (2013). *Deficiência mental leve: processos de escolarização e subjetivação*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo. Doi.10.11606/T.47.2004.tde-19022013-085656
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities –AAIDD (2010). *Intellectual disability: definition, classification and systems of supports*. (11th ed.). Washington (DC). Disponível em: <http://www.aaid.org>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorder: DSM-V*. (5th ed.). Arlington, VA: Author.
- Anache, A. (2001). *Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental*

- utilizado em educação especial*. Anais. 24<sup>a</sup> Reunião anual da Anped. Caxambu. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp2>
- Anache, A., & Mitjás, M. A. (2007). Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia-Escolar e Educacional-ABRAPEE*. 11(2). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n2/v11n2a06>
- Andrade, O. V. C. A., Andrade, P. E., & Capellini, S. A. (2013). Identificação precoce do risco para transtorno da atenção e da leitura em sala de aula. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 29(2), 167-176. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000200006>
- Andrade, O. V. C. A., Andrade, P. E., & Capellini, S. A. (2014). Modelo de Resposta à Intervenção: RTI: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem. São José dos Campos: *Pulso Editorial*. Disponível em: [https://brainconnectionbrasil.com/inicio/wp-content/uploads/2020/01/ANAIS.2018\\_%C3%9ALTIMA.pdf](https://brainconnectionbrasil.com/inicio/wp-content/uploads/2020/01/ANAIS.2018_%C3%9ALTIMA.pdf)
- Aranha. M. S. F. (2001). Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência. Brasília: *Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI*, (21),160-173. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf>
- Argueles, M. E., Hughes, M. T., & Schumm, J. S. (2000). Co-teaching: a Different Approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-50. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ601238>
- Armstrong, J. R. (2018). Individually Guided Education [IGE]: one Model for Mainstreaming. *Focus on Exceptional Children*, 8(7). Doi: 10.17161/fec.v8i7.7124
- Assa, J. (1971). “L’ Antiquité” in Debesse M. et Mialaret G. *Traté des Sciences Pédagogiques*. PUF. Paris.
- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. 196 p. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/571>
- Baldissera, A. (2001). Pesquisa-Ação: Uma Metodologia do “Conhecer” e do “Agir” Coletivo. *Sociedade em Debate, Pelotas*, 7(2), 5-25. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/570>
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. 2<sup>a</sup> ed. Dinalivro. Lisboa.

- Bazo, M. (2011). *Transformational Leadership in Mozambican Primary Schools*. PhD Thesis. University of Twente, Enschede - with refs - with Dutch summary. ISBN978-90-395-3199-3.
- Bennathan, M., & Boxall, M. (1998). *The Boxall Profile: a guide to effective intervention in the education of pupils with emotional and behavioural difficulties*. Maidstone, Kent: AWCEBD.
- Bergan, J. R. (1977). Behavioral consultation. In: *Handbook of Behavior Therapy in Education*. (Chapter 17) pp. 245-273 Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co. DOI [https://doi.org/10.1007/978-1-4613-0905-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-0905-5_10)  
Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-0905-5\\_10](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-0905-5_10)
- Berkeley, S., Bender, W., Peaster, L., & Saunders, L. (2009). Implementation of Response to Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 85-95.  
Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022219408326214>
- Bistamam, I. (2016). *Case Study 1: An Evidence-Based Practice Review Report. Theme: School Based Interventions for Learning. How effective is Response to Intervention framework in improving literacy ability of pre-school children?* Doctorate in Educational and Child Psychology. Disponível em:  
<https://www.ucl.ac.uk/educational-psychology/resources/CS1Bistamam15-18.pdf>
- Boog, B. (2001). Action Research: Empowerment and Reflection: an Introduction. In B. Boog, H. Coenen & L. Keune (Eds.). *Action Research: Empowerment and Reflection* (pp.1-11). Dutch University Press. Oisterwijk.
- Borges, I. M. M. O. (2011). *A Educação Especial na Esfera Pública em Portugal- Análise dos Debates em Torno das Recentes Medidas de Política Educativa*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação. Disponível em:  
<https://repositorio.ipl.pt/.../A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Esfera%20P%C3%BAllica>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 6ª ed. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Editora Porto. Porto, Portugal.
- Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (Eds.). (2002). *The LEA series on special education and disability. Identification of learning disabilities: Research to practice*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Disponível em:  
<https://psycnet.apa.org/record/2003-04303-000>

- Breitenbach, F. V., Honnef, C., & Costas, F. A. T. (2016). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Rio de Janeiro. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*,24(90), 359-379. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>
- Bridi, F. R. S., & Baptista, C. R. (2012). *Deficiência Mental e Pesquisa: Atualidades e Modos de Conhecer*. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1866/689>
- Brito, G. R., Seabra, A. G., & Macedo, E. C. (2018). Implementação do modelo de resposta a intervenção em uma classe de 5º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino: relato de experiência. *Revista Psicopedagogia*. 35(106), 82-93. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0103-84862018000100010&lng=pt&tlng=pt>
- Burns, M. K., & Gibbons, K. (2013). Implementing response-to-intervention in elementary and secondary schools: Procedures to assure scientific-based practices, second edition. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203133903>
- Capellini, V. L. M. F. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921>
- Capellini, V. L. M. F., & Mendes, E. G. (2008). Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In Almeida, M. A., Mendes, E. G., Hayashi (Orgs.). *Temas em Educação Especial: Múltiplos Olhares*. CAPES-PROESP. 2008, P.104=112. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence>
- Cardoso, M. R. C. A. (2011). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em Necessidades Educativas Especiais – Área de especialização em Cognição e Motricidade. Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa. Disponível em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10759/1/Tese\\_Rosa\\_Cardoso.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10759/1/Tese_Rosa_Cardoso.pdf)
- Carneiro, M. S. C. (2007). *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de Educação*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre.

- Disponível em:  
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10829/000601510.pdf?sequence=1>
- Centro de Recursos de Educação Inclusiva [CREI]. (2016). *Estratégias de identificação de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. (Documento não publicado). Gaza.
- Chambal, L. J. (2012). *A formação inicial de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique*. Tese de doutoramento. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em:  
<http://www.nepedees.ufscar.br/navegacao-lateral/africa/LUISALFREDOCHAMBAL.pdf>
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Research Methods in Education*. (3rd ed). New York. Routledge. Chapman and Hall.
- Coleman, M., Buysse, V., & Neitzel, J. (2006). *Recognition Response: An early intervening system for young children at-risk for learning disabilities. Executive summary*. Chapel Hill: The University of North Carolina at Chapel Hill, FPG ChildDevelopment Institute. Disponível em:  
<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=COLEMAN%2C+M.%2C+BUYSSE%2C+V.+%26+NEITZEL%2C+J.+%282006%29.+Recognition+Response%3A+An+earlyintervening+system+for+young+children+at-risk+for+learning+disabilities.+Executivesummary.+Chapel+Hill%3A+The+Unive rsity+of+North+Carolina+at+Chapel+Hill%2C+FPG+Child+Development+Institut e>
- Comissão Nacional do Plano [CNP]. (1985). *Informação Estatística: 1975 – 1985*. Maputo: Direcção Nacional de Estatística.
- Compton, D. L., Gilbert, J. K., Jenkins, J. R., Fuchs, D., Fuchs, L., Cho, E., & Bouton, B. (2012). Accelerating chronically unresponsive children to tier 3 instruction: What level of data is necessary to ensure selection accuracy? *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 204-216. doi:10.1177/0022219412442151. Disponível em:  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22491810>
- Conselho Municipal de Maputo. (2015). *Plano Director de Saúde e Acção Social do Município de Maputo 2015-2019*. Maputo: Moçambique.
- Correia, L. M. (2010). *Necessidades Educativas Especiais*. Plural Editores. Porto.

- Correia, L. M., & Tonini, A. (2012). Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, 25(44), 367-382. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2014). *Que haverá de especial na educação especial?* Disponível em: <https://www.publico.pt/2014/09/08/sociedade/opiniaio/-1668990>
- Correia, L. M. (2018). *Para acabar de vez com a educação especial ou o paradigma da anti-ciência e do fundamentalismo*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/04/15/sociedade/opiniaio/-1810260>
- Cossing, A. O. (2010). *A situação actual do diagnóstico psicopedagógico na escola especial e desafios para o futuro: Estudo de caso da Escola Especial nº 2*. Trabalho de Diploma (não publicado). Universidade Pedagógica. Maputo.
- Costa, M. P. R., & Silva, É. R. M. (2018). Revisão sistemática sobre avaliação para identificação inicial de alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, 31(62), 551-568. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X31890>
- Crespo, A. M. M. (2009). *A deficiência através da história: da invisibilidade à cidadania*. Disponível em: [http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0812002\\_10\\_cap\\_02.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0812002_10_cap_02.pdf)
- Crystal, D., Fletcher, P., & Garman, M. (1976). *The grammatical analysis of language disability*. London: Edward Arnold.
- Cyriaco, A. F. F., Nunn, D., Amorim, R. F. B., Falcão, D. P., & Moreno, H. (2017). *Pesquisa qualitativa: Conceitos Importantes: Breve Revisão de sua Aplicação à Geriatria/Gerontologia*. Disponível em: [http://docs.bvsalud.org/biblioref/2017/09/849230/gg-v11n1\\_pt\\_4-9.pdf](http://docs.bvsalud.org/biblioref/2017/09/849230/gg-v11n1_pt_4-9.pdf)
- Deno, S. L., & Mirkin, P. (1977). *Data-based program modification: A manual*. Reston, VA: Council for Exceptional Children. Disponível em: <https://www.cehd.umn.edu/EdPsych/RIPS/Documents/Data-Based%20Program%20Modification-%20A%20Manual.pdf>
- Deno, S. (2002). Problem-solving as best practice. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.): *Best practices in School Psychology IV*. National Association of School Psychologists. Washington, D.C. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2006-03715-000>
- Denscombe, M. (2014). *The Good Research Guide For small-scale social research*

- projects*. 5th ed. Open University Press. McGraw-Hill House. England. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2086/10239>
- Denton, C. A., Wexler, J., Vaughn, S., & Bryan, B. (2008). Intervention Provided to Linguistically Diverse Middle School Students with Severe Reading Difficulties. *Learn Disability Research Practice* 23(2): 79–89. doi: 10.1111/j.1540-5826.2008.00266.x
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. Disponível em: [https://books.google.co.mz/books/about/The\\_SAGE\\_Handbook\\_of\\_Qualitative\\_Research.html?id=qEiC-ELYgIC&redir\\_esc=y](https://books.google.co.mz/books/about/The_SAGE_Handbook_of_Qualitative_Research.html?id=qEiC-ELYgIC&redir_esc=y)
- Department of Education and Science [DES]. (1978). *The Warnock Report: Special Educational Needs*. London: HMSO.
- Dexter, D., & Hughes, C. (2017). *Progress Monitoring Within a Response-to-Intervention Model*. NCLD. Disponível em: <http://www.rtinetwork.org/learn/research/progress-monitoring-within-a-rti-model>.
- Direção Municipal de Educação e Desporto. (2019). *Caderno de Gestão de Competências de Leitura, Escrita e Cálculo 2019-2025*. Maputo.
- Ferreira, W., & Manhiça, C. (1998). *Relatório: Consultoria ao Projecto “Escolas Inclusivas” em Moçambique*. Maputo: Repartição de Educação Especial. Ministério da Educação. Maputo.
- Fiorentini, D., & Lorenzato, S. (2009). Ética na pesquisa educacional: Implicações para a educação matemática. In Fiorentini, Dário & Lorenzato, Sérgio (Eds.). *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3ª Edição Revisada. Campinas: Autores Associados, pp. 193-206. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/pesquisa/etica-na-pesquisa/etica\\_na\\_pesquisa\\_educacional.pdf](https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/pesquisa/etica-na-pesquisa/etica_na_pesquisa_educacional.pdf)
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3ª ed.). Artmed. Porto Alegre. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/docente/geo/necio\\_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20quali.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docente/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20quali.pdf)
- Fonseca, V. (1989). Perturbações do Desenvolvimento e da Aprendizagem: Tendências Filogenéticas numa Perspectiva Dialógica Entre o “Normal” e o

“Desviante”. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*.

- Frias, E. M. A. (2009). *Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: Contribuições ao Professor do Ensino Regular*. Material Didático-Pedagógico apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em:  
[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf)
- Friend, M., & Cook, L. (1990). Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 1(1), 69–86.  
[https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_4)
- Fuchs, L. (2003). Assessing intervention responsiveness: Conceptual and technical issues. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 172-186.  
<https://doi.org/10.1111/1540-5826.00073>
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P., & Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 157-171.  
<https://doi.org/10.1111/1540-5826.00072>
- Fuchs, D., Deshler, D., & Reschly, D. (2004). National Research Center on Learning Disabilities: Multimethod studies of identification and classification issues. *Learning Disabilities Quarterly*, 27, 189-195.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/1593672>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.  
doi:10.1598/RRQ.41.1.4
- Fuchs, D., & Young, C. (2006). On the irrelevance of intelligence predicting responsiveness to reading instruction. *Exceptional Children*, 73, 8-17.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440290607300101>
- Fuchs, L., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14-20. Disponível em:  
[https://scholar.google.com/scholar?q=FUCHS,+L.,+%26+FUCHS,+D.+\(2007\).+A+model+for+implementing+responsiveness+to+intervention.&hl=pt-PT&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com/scholar?q=FUCHS,+L.,+%26+FUCHS,+D.+(2007).+A+model+for+implementing+responsiveness+to+intervention.&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
- Fuchs, D. Fuchs, L., Compton, D., Bouton, B., Caffrey, E., & Hill, L. (2007). Dynamic assessment as responsiveness to intervention: A scripted protocol to identify young at-risk readers. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 58-63.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.832.3791&rep=rep1&type=pdf>

- Fuchs, D., Compton, D., Fuchs, L., Bryant, J., & Davis, N. (2008). Making “secondary intervention” work in a three tier responsiveness-to-intervention model: Findings from the first grade longitudinal reading study of the National Research Center on Learning Disabilities. *Reading and Writing Quarterly: An Interdisciplinary Journal*, 21(4), 413-436. Doi.10.10007/s11145-007-9083-9
- Fuchs, D., Fuchs, L., & Compton, D. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78, 263-278. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440291207800301>
- Fuchs, L.S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-Intervention: A Decade Later. *Journal Learning Disabilities*, 45(3), 195–203. doi:10.1177/0022219412442150
- Fuchs, D., Fuchs, L., & Vaughn, S. (2014). What Is Intensive Instruction and Why Is It Important? *Teaching Exceptional Children*, 46(4), 13-18. doi:10.1177/0040059914522966
- Fukuda, M. T. M. (2016). *Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) para desenvolvimento das habilidades fonológicas com tutoria instrucional em contexto escolar: elaboração e controle de eficácia*. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/browse?type=author&value=Fukuda%2C+Maryse+Tomoko+Matsuzawa+%5BUNESP%5D>
- Gai, D. N. (2008). *Deficiência mental, escolarização, narrativas: a terceira margem do rio?* Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13501>
- Garghetti, F. C., Medeiros, J. G., & Nuernberg, A. H. (2013). Breve História da Deficiência Intelectual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 101-116. Disponível em: <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art6.pdf>
- Gearheart, B. R. (1974). *Organization and Administration of Educational Programs for Exceptional Children*. Springfield (Illinois). Charles C. Thomas, Publisher.
- Gomes, M. L. F. L. (2013). *Os Nós da Escola e a Inclusão. Relatório apresentado à*

*Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Especialização em educação especial: Domínio Cognitivo e Motor.*

Disponível em:

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13612/.../LuziaFerraRelatMestrado..pdf>

Gresham, F. (2007). Evolution of the Response-to-Intervention concept: Empirical foundations and recent developments. In S. Jimerson, M. Burns, & A. Van Der Heyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and Intervention* (pp. 3-9). Springer Science. New York, US. doi.10.1007/978-0-387-49053-3

Grimes, J., & Kurns, S. (2003). *An intervention-based system for addressing NCLB and IDEA expectations: A multiple tiered model to ensure every child learns*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention Symposium, Kansas City, MO. Disponível em: <http://nrcld.org/html/symposium2003/grimes/bio.html>

Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*. doi:10.1080/08856257.2013.768452. Disponível em:

[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0812002\\_10\\_cap\\_02.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0812002_10_cap_02.pdf)

Handicap International. (2017). *Estudo de linha de base da avaliação da qualidade, inclusão e acessibilidade do ambiente de aprendizagem para crianças com Deficiências e Necessidades Educativas Especiais nas zonas periurbanas de Maputo Cidade e Província: Relatório*. Maputo.

Hazelkorn, M., Bucholz, J. L., Goodman, J. I., Duffy, M. L., & Brady M. P. (2010). Response to Intervention: General or Special Education? Who Is Responsible? *The Education Forum Journal*, 75(1), 17-25. <https://doi.org/10.1080/00131725.2010.52855>

Henderson, D. (2018). Staff Collaboration for Student Success: Implementation Challenges of Professional Learning Communities and Response to Intervention. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 10(2). Disponível em: <https://www.brandonu.ca/master-education/journal/>

Hoover, J. J., & Love, E. (2011). Supporting School-Based Response to Intervention:

- A Practitioner's Model. *Teaching Exceptional Children*, 43(3), 40-48. DOI:10.1177/004005991104300305.
- Hughes, C. A., & Dexter, D. D. (2011). Response to Intervention: A Research-Based Summary. *Theory Into Practice*, 50(1). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/233196841\\_Response\\_to\\_Intervention\\_A\\_Research-Based\\_Summary](https://www.researchgate.net/publication/233196841_Response_to_Intervention_A_Research-Based_Summary)
- Hundert, J. (1982). Some Consideration of Planning the Integration of Handicapped Children in to Mainstreaming. *Journal of Learning Disabilities*, 15(2) 73-80. <https://doi.org/10.1177/002221948201500202>
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). *Pub. L. 101-476*. USA. Department of Education. Disponível em: <https://sites.ed.gov/idea/>
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2006). *Part B Regulations. Pub. L. 101-476*. USA. Federal Register, Volume 71, Number 156. Department of Education. Disponível em: <https://sites.ed.gov/idea/>
- INE et al. (2013). *Moçambique Inquérito Demográfico e de Saúde 2011*. Calverton, Maryland, USA: MISAU, INE e ICFI.
- INE. (2017). *IV Recenseamento da População e Habitação*. Maputo
- INE. (2019). *Resultados definitivos do Censo 2017. IV Recenseamento da População e Habitação*. Maputo
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artiles, C., & Alfonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention (RtI) Model in Spain: An example of a collaboration between Canarian universities and the Department of Education of the Canary Islands. *Psicothema* 22(4), 935-942. Disponível em: [www.psicothema.com](http://www.psicothema.com)
- Kalberg, J., Lane, K., & Menzies, H. (2010). Using systematic screening procedures to identify students who are nonresponsive to primary prevention efforts: Integrating academic and behavioral measures. *Education and Treatment of Children*, 33(4), 561-584. doi: 10.1353/etc.2010.0007
- Kampwirth, T. J. (2003). *Overview of School-Based Consultation In: Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems*, p. 01-39. New Jersey: Merrill Prentice Hall. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Kampwirth%2C+T.+J.+%282003%29.+Overview+of+School-Based+Consultation+In%3A+Collaborativeconsultation+in+the+schools%3A+effe>

[ctive+practices+for+students+with+learning+and+behavior+problems.+New+Jersey%3A+Merril+Prentice+Hall.+p.01-39](#)

Kauffman, M. J., Gottlieb, J., Agard, J. A., & Kukic, M. B. (1975). Mainstreaming: Toward an Explication of the Construct. *Focus on Exceptional Children*, 7(3), 1-12. Disponível em:

<https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/mainstreaming-toward-an-explication-of-the-construc>

Kauffman, J. M. (2002). *Education deform: Bright people sometimes say stupid things about education*. Lanham: The Scarecrow Press, Inc. Disponível em:

<https://www.amazon.com/Education-Deform-Bright-People-Sometimes/dp/0810843145>

Kauffman, J. M., & Lopes, J. (2007). Pode a Educação Especial deixar de ser especial? Loja Online. REF:978-989-95522-6-9Edições Psiquilíbrios. Disponível em: <https://www.psiquilibrios.pt/produto/pode-a-educacao-especial-deixar-de-ser-especial/>

Kavale, K. (2005). Identifying specific learning disability: Is responsiveness to intervention the answer? *Journal of Learning Disabilities*, 38, 553-562. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/b810/b5737a1b632c41e7e3c262304175a98c90a2.pdf>

Kavale, K. & Flanagan, D. (2007). Ability-achievement discrepancy, Response to Intervention, and assessment of cognitive abilities/processes in specific learning disabilities identification: Toward a contemporary operational definition. In S. Jimerson, M. Burns, & A. Van Der Heyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp.130-147). New York, NY, US: Springer Science. doi:10.1007/978-0-387-49053-3

Kirby, A. H., Holtzman, W. H., & Messick, S. (1982). *Placing children in special education: A strategy for equity*. Disponível em: <https://www.nap.edu/download/9440>

Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M. & Anastasiow, N. (2012). *Educating Exceptional Children*. Wadsworth Cengage Learning. Belmont, USA.

Kratochwill, T., Clements, M., & Kalymon, K. (2007). Response to intervention: Conceptual and methodological issues in implementation. In S. Jimerson, M. Burns, & A. Van Der Heyden (Eds.), *Handbook of response to intervention (p.25-52): The science and practice of assessment and intervention*. New York: Springer. Disponível em:

[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-49053-3\\_3](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-49053-3_3)

- Kuhn, T. S. (1998). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 5ª ed. Editora Perspectiva. São Paulo. Brasil.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2008). *Metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Libombo, I. (2009). *Análise Descritiva dos Factores que Influenciam o Rendimento Pedagógico dos Alunos Portadores de Deficiência Auditiva numa Escola Inclusiva da Cidade de Maputo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Eduardo Mondlane. Maputo. Moçambique.
- Lieberman, L. M. (2010). Preservar a Educação Especial... Para aqueles que dela necessitam. In: L. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 89-107). (2ª ed.) Porto: Porto Editora. Disponível em:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6202843.pdf>
- Little, M. (2009). *Response to Intervention (RTI) for Teachers. Classroom Instructional Problem Solving*. Colorado: Love Publishing Company. Disponível em:  
<http://isbninspire.com/pdf123/offer.php?id=0891083383>
- Lopes, J., & Almeida, L. S. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar: o caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia* 2(1). Campinas. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000100007>
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (2017). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. Disponível em:  
<https://www.scribd.com/document/335717180/LUDKE-Menga-ANDRE-Marli-Pesquisa-em-Educacao-abordagens-qualitativas-pdf>
- MacDonald, C. (2012). Understanding Participatory Action Research: A Qualitative Research Methodology Option. Dalhousie University. *Canadian Journal of Action Research* 13(2), 34-50. Disponível em:  
<https://pdfs.semanticscholar.org/3b78/ecfe0b4a0a7591d2ea068c71e8ea320ff451.pdf>
- Machado, A. C. (2014). *Avaliação de um programa de resposta à intervenção multinível para estudantes com dificuldades de aprendizagem*. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos. Disponível em:  
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2929/6096.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Machado, A. C., & Almeida, M. A. (2014). O modelo RTI – Resposta à Intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. *Revista Psicopedagogia* 31(95). Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862014000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200006)
- Manhiça, C. (2000). *Projecto Escolas inclusivas: Relatório Preliminar da Fase Piloto*. Ministerio de Educação. Maputo.
- Manhiça, C. (2005). *As Políticas e as Competências para a Educação Inclusiva (O Caso dos Formadores dos Institutos de Magistério Primário)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane. Disponível em [www.repositorio.uem.mz](http://www.repositorio.uem.mz)
- Manning, T. Y. (2016). *Tools for Effective Implementation of Response to Intervention in the Elementary Classroom*. Disponível em:  
<https://commons.cu-portland.edu/edudissertations/6>
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Manzini, J. (2004). *A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise*. Disponível em:  
<http://www.oneesp.ufscar.br/>.
- Marconi, A. M., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7ª Edição). São Paulo.
- Martins, L. A. R., Pires, J., Pires, G. N. L., & Melo, F. R. L. V. (2008). *Inclusão: Compartilhando Saberes*. (3ª Edição). Petrópolis/. RJ: Vozes.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2016). *Designing Qualitative Research*. 6th Ed. Thousand Oaks: Sage. Disponível em:  
[https://books.google.co.mz/books?id=Wt3Sn\\_w0JC0C&printsec=frontcover&dq=Designing+Qualitative+Research&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Designing%20Qualitative%20Research&f=false](https://books.google.co.mz/books?id=Wt3Sn_w0JC0C&printsec=frontcover&dq=Designing+Qualitative+Research&redir_esc=y#v=onepage&q=Designing%20Qualitative%20Research&f=false)
- Massarongo-Jona., & Lopes C. S. (2013). Colectânea de Legislação sobre Direitos da Pessoa com Deficiência. UEM Faculdade de Direito - Centro de Direitos Humanos. Maputo. *Revista dos Direitos Humanos* 2(1). Disponível em:  
[http://www.mgcas.gov.mz/st/FileControl/Site/Doc/8990colectanea\\_de\\_legislacao\\_sobre\\_direitos\\_da\\_pessoa\\_com\\_deficiencia.pdf](http://www.mgcas.gov.mz/st/FileControl/Site/Doc/8990colectanea_de_legislacao_sobre_direitos_da_pessoa_com_deficiencia.pdf)  
[http://cdh.uem.mz/images/pdfs/Revista\\_de\\_Direitos\\_Humanos\\_Direitos\\_da\\_Pessoa\\_com\\_Deficiencia-N2.pdf](http://cdh.uem.mz/images/pdfs/Revista_de_Direitos_Humanos_Direitos_da_Pessoa_com_Deficiencia-N2.pdf)

- Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2005). Feasibility and consequences of response to intervention: Examination of the issues and scientific evidence as a model for the identification of individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 38*, 525-531.  
<https://doi.org/10.1177/00222194050380060801>  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00222194050380060801>
- Mazula, B. (2018). *A Complexidade de ser Professor em Moçambique e seus Desafios*. Maputo: Plural Editores.
- McDougal, J., Graney, S., Wright, J., & Ardoin, S. (2010). *RTI in practice. A practical guide to implementing effective evidence-based interventions in your school*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. Disponível em:  
[https://books.google.co.mz/books?hl=pt-PT&lr=&id=ErScViavshAC&oi=fnd&pg=PR5&dq=MCDOUGAL,+J.,+GRANEY,+S.,+WRIGHT,+J.+%26+ARDOIN,+S.+\(2010\).+RTI+in+practice.+A+practical+guide+to++implementing+effective+evidence-based+interventions+in&ots=Fghcme2hPM&sig=0d9rGiNMBCmyJue7tkTkZvAv8S4&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.mz/books?hl=pt-PT&lr=&id=ErScViavshAC&oi=fnd&pg=PR5&dq=MCDOUGAL,+J.,+GRANEY,+S.,+WRIGHT,+J.+%26+ARDOIN,+S.+(2010).+RTI+in+practice.+A+practical+guide+to++implementing+effective+evidence-based+interventions+in&ots=Fghcme2hPM&sig=0d9rGiNMBCmyJue7tkTkZvAv8S4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- McMaster, K., & Wagner, D. (2007). *Monitoring Response to General Education Instruction*. Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-49053-3\\_16](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-49053-3_16)
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research*. Thousand Oaks, CA: Sage. Disponível em:  
[http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/4045/1/Whitehead\\_AllYouNeedTo.pdf](http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/4045/1/Whitehead_AllYouNeedTo.pdf)
- MIMAS. (1999). *Política da Pessoa Portadora de Deficiência*. Maputo: MIMAS.
- MIMAS. (2006). *Plano Nacional de Acção na Área da Deficiência 2012-2019*. Maputo: MIMAS.
- MIMAS. (2013). *Plano Nacional de Acção para a Criança 2013-2019*. Maputo: MIMAS.
- MINED. (1987). *Programa Educacional no Âmbito da Emergência*. MINED. Maputo.
- MINED/DEE, & RICHMAN, N. (1990). *O atendimento à criança em situação difícil (Uma experiência moçambicana). Manual para o Professor*. Maputo.
- MINED/DEE, & RICHMAN, N. (1991). *Comunicar com crianças*. Maputo.
- MINED. (1997). *Plano Estratégico da Educação 1997-2001*. Maputo: MINED.
- MINED. (2011). *Diploma Ministerial nº 191/2011 de 25 de Julho*. Boletim da República de Moçambique nº 29 – I Série. Maputo.

- MINED. (2013). *Sistema de Informação Estatística da Educação*. DIPLAC. Maputo.
- MINED/ INDE. (2014). *Relatório da Avaliação Nacional da 3ª classe*. Maputo: INDE.
- MINEDH/DIPLAC. (2015). Levantamento Estatístico de 03 de Março, Quadro 15: DIPLAC-DE/EP1-L-2015.
- MINEDH. (2017). *Estratégia Para a Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência 2018-2027*. DEE. Maputo.
- MINEDH/INDE. (2018a). *Novo Currículo do Ensino Primário: Plano de Estudos para o 1º Ciclo do Ensino Primário*. Maputo: INDE.
- MINEDH/DIPLAC/DEE. (2018b). *Novo Mapa de Levantamento de Dados Estatísticos (Compilação interna do DEE)*. Maputo
- MINEDH. (2019a). *Análise do Sector de Educação (ESA) Relatório Final*. Julho de 2019. Maputo: MINEDH.
- MINEDH. (2019b). *Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral*. Maputo: MINEDH.
- MINEDH. (2019c). *Relatório de desempenho do sector da educação 2018*. Plano estratégico de educação, 20ª Reunião Anual de Revisão, 24 - 25 de Abril de 2019. Maputo: MINEDH.
- MINEDH. (2020). *Plano Estratégico da Educação 2020-2029*. Maputo: MINEDH.
- Ministério das Obras Públicas e Habitação [MOPH]. (2008). *Decreto n.º 53/2008 sobre o Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas dos Serviços públicos à Pessoa Portadora de Deficiência ou de Mobilidade Condicionada*. Maputo.
- Nascimento, F. P. (2016). *Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática – como elaborar TCC*. Brasília: Thesaurus
- National Center on Response to Intervention [NCRTI]. (2010). *Essential components of RTI – A closer look at response to intervention*. Disponível em: <http://www.rti4success.org>
- National Research Center on Learning Disabilities [NRCLD]. (2006). RTI Manual. U.S. Office of Special Education Programs. Disponível em: [www.nrclld.org](http://www.nrclld.org)
- Neto, A. O. S., Ávila, E. G., Sales, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*. 31(60). 81-92. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>
- Nhapuala, G. A. (2014). *Formação psicológica inicial de professores: atenção à*

*educação inclusiva em Moçambique*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação Especialidade em Psicologia da Educação. Universidade do Minho Instituto de Educação.

- Noll, B. (2013). Seven ways to kill RTI. *Phi Delta Kappan*, 94(6), 55-59. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=NOLL%2C+B.+%282013%29.+Seven+ways+to+kill+RTI.+Phi+Delta+Kappan%2C+94>
- Nuernberg, A. H. (2008). Contribuições de Vigotski para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual. *Psicologia em Estudo*. Maringá, 13(2), 307-316. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000200013>.
- Olson, S., Daly, E., Andersen, M., Turner, A., & Leclair, C. (2007). Assessing student response to intervention. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and Intervention*. (pp. 117-127). New York, NY, US: Springer Science. doi: 10.1007/978-0-387-49053-3
- OMS. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health, for Children and Youth (ICF-CY)*. Genebra. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=%282007%29.+International+Classification+of+Functioning%2C+Disability+and+Health%2C+for+Children+and+Youth+%28ICF-CY%29.+Genebra>
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e Proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948. Disponível em: [http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)
- ONU. (1971). *Resolução 2856 de 20 de Dezembro de 1971: Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/lex62.htm>
- ONU. (1975). *Resolução n.30/84, de 9 de Dezembro de 1975: Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/lex61.htm>
- ONU/UNICEF. (1989). *Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas*. Disponível em: [https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- ONU. (1993). *Regulamento da Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades das*

- Pessoas com Deficiência*. New York. Disponível em:  
[https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0104-12902011000200010&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0104-12902011000200010&script=sci_arttext&tlng=pt)
- ONU. (2006). *Convenção da ONU sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência*. Disponível em:  
[www.inr.pt/uploads/docs/direitosfundamentais/convencao/ConvTxtOfPort.pdf](http://www.inr.pt/uploads/docs/direitosfundamentais/convencao/ConvTxtOfPort.pdf)
- ONUSIDA. (2018). *Country Fact sheets. Mozambique 2018*. UNAIDS. AIDS Info. Disponível em:  
<https://www.unaids.org/es/regionscountries/countries/mozambique>
- Passos, A. (1995). *Pre-conditions for Learning to Read and Write: A Mozambican case Study*. Dissertação de Mestrado. Stockholm: IIE. ISBN 91-7153-386-9
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. 4. ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editora da Universidade de São Paulo.
- Pinto, J. B. G. (1989). *Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua sequência metodológica*. Recife. Mimeo. Disponível em:  
<https://pt.scribd.com/document/131499138/Pesquisa-acao>
- Pinto, J. B. G. (2012). *Pesquisa-Ação Teoria Método e Prática*. Disponível em:  
<https://pt.scribd.com/document/131499138/Pesquisa-acao>
- Pinto, L. (2019). *Análise da influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem: o caso da Escola Primária Completa Av. das FPLM de 2017 e 2018*. Dissertação de Mestrado. Universidade Eduardo Mondlane. Maputo. Moçambique. Disponível em: [www.repositorio.uem.mz](http://www.repositorio.uem.mz)
- Preston, A. I., Wood, C. L., & Stecker. P. M. (2016). Response to Intervention: Where It Came From and Where It's Going. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(3), 173-182, DOI: 10.1080/1045988X.2015.1065399.  
<http://dx.doi.org/10.1080/1045988X.2015.1065399>
- Reginaldo, J. S. (2018). *A educação inclusiva: perfil, avanços e desafios no contexto da implementação das estratégias das práticas educativas em Moçambique*. Disponível em: <https://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIWI/article/download/297/296>
- República de Moçambique. (1983). *Lei nº 4/1983. Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República I Série, número 12. Maputo. Imprensa Nacional E.P.
- República de Moçambique. (1992). *Lei nº 6/1992. Reajusta o Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República I Serie, número 19. Maputo. Imprensa Nacional E.P.

- República de Moçambique. (2018a). *Lei nº1/2018. Revisão Pontual da Constituição da República*. Edição 2018. Maputo. Imprensa Nacional E.P.
- República de Moçambique. (2018b). *Lei nº 18/2018. Estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República I Serie, número 254. Maputo. Imprensa Nacional E.P.
- Reynolds, C. R (2009). Response to Intervention: Ready or Not? Or, From Wait-to-Fail to Watch-Them-Fail. *School Psychology Quarterly* 24(2), 130. Doi: 10.1037/a0016158
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2013). *Qualitative Research Practice a Guide for Social Science Students and Researchers*. Disponível em: <http://jbposgrado.org/icuali/Qualitative%20Research%20practice.pdf>
- Robichaud, O., & Landry, R. (1978). Intégration et individualisation: modèle de Développement du curriculum. *Apprentissage et socialization*, 1(4), 5-31.
- Rosal, A. G. C. (2018). *Modelo de Resposta a Intervenção Para a Identificação Precoce dos Transtornos de Aprendizagem em Escolares no Ciclo de Alfabetização*. Tese Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32319/1/TESE%20Ang%C3%A9lica%20Galindo%20Carneiro%20Rosal.pdf>
- SADC. (s/d). *Centro de Estudos de Direito Público CEDP UAN*. Disponível em: [www.sadc.cedp.org](http://www.sadc.cedp.org)
- SADC. (1997). *Protocolo da SADC sobre Educação e Formação*. Disponível em: [www.sadc.org](http://www.sadc.org)
- SADC. (2008). *Quadro e Programa de Acção da SADC sobre Cuidados Integrados e Apoio aos Órfãos, Crianças e Jovens Vulneráveis 2008-2015*. Disponível em: [www.sadc.org](http://www.sadc.org)
- SADC. (2016). *Estratégia de Educação Inclusiva para alunos com deficiência na África Austral (SAIES) 2017-2021*. Disponível em: [www.sadc.org](http://www.sadc.org)
- Santos, B. S. (1997). Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32. Coimbra. Disponível em: [www.boaventuradesousasantos.pt/.../Concepcao\\_multicultural\\_direitos\\_humanos](http://www.boaventuradesousasantos.pt/.../Concepcao_multicultural_direitos_humanos)

RC

- Santos, B. S. (1999). *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. Palestra no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. UFRJ. (policopiado). Oficina do CES nº 135. janeiro. Disponível em:  
[www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/.../construcao\\_multicultural\\_igualdade\\_diferenca\\_pd...](http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/.../construcao_multicultural_igualdade_diferenca_pd...)
- Santos, S. & Morato, P. (2012). Acertando o passo: falar de deficiência mental é um erro, deve-se falar de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por que?  
*Revista Brasileira de Educação Especial. Marília*, 18(1), 3-16. Disponível em:  
<https://www.ingentaconnect.com/content/doi/14136538/2012/00000018/00000001/art00002>
- Sasaki, R. K. (2005). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Sentidos*. Disponível em:  
<http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=8322&codtipo=8&subcat=31&canal=visao>
- Sasaki, R. K. (2006). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. (7ª ed.). Rio de Janeiro: WVA. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/.../sassaki-romeu-kazuma-inclusao-construindo-uma-soc>
- Save the Children. (2012). *Estudo sobre barreiras e tendências da educação inclusiva e proteção da criança com deficiência em Moçambique*. Relatório final. Maputo.
- Scruggs, T. E., Margo A., & Mastropieri, M. A. (2002). On babies and bathwater: Addressing the problems of identification of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(3), 155-168. Disponível em:  
<https://doi.org/10.2307/1511299>
- Shores, C., & Bender, W. N. (2007a). Implementation of a problem-solving response to intervention. In W. N. Bender & C. Shores, *Response to intervention: A practical guide for every teacher* (p. 47-66). Disponível em: <https://uk.sagepub.com/en-gb/af/response-to-intervention/book230947>
- Shores, C., & Bender, W.N. (2007b). Response to intervention. In W. N., BENDER & C. SHORES, *Response to intervention: A practical guide for every teacher*. (p.1-19). Thousand Oaks, USA: Corwin Press. Disponível em:  
[https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/15465\\_book\\_item\\_15465.pdf](https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/15465_book_item_15465.pdf)
- Silva, O. M. da. (1987). *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Cedas.
- Silva, R.F.L. (2011). *Ler Contigo, Ler Melhor: Programa de Promoção da Fluência de*

- Leitura Oral Para 2º Ano do 1º Ciclo. *Revista Psicopedagogia*, 29(88), 15-24.  
Disponível em:  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4945/1/ulfpie039651\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4945/1/ulfpie039651_tm.pdf)
- Simbine, A. J. (2016). *Concepções da deficiência: embates entre as versões ocidentais e contemporâneas em Moçambique*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia.
- Simon, J. (1991). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Edições Asa. Portugal.
- Sousa, C. S. G. (2013). *O Modelo de Resposta à Intervenção no âmbito da promoção da expressão escrita*. Tese de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.  
Disponível em: [https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25826?locale=pt\\_PT](https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25826?locale=pt_PT)
- Sousa, C. M. (2016). *Direitos humanos: uma questão de alteridade: a nova Concepção de deficiência e os reflexos nos direitos e na invisibilidade social das pessoas com deficiência, um dever humano*. Monografia de Graduação. Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. Centro Universitário de Brasília, Brasília.  
Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/handle/235/9228>
- Sousa, G. B. (2007). *A avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13284>
- Souza, F. S., & Batista, C. G. (2016). Indicadores de Desenvolvimento em Crianças e Adolescentes com QI Igual ou Inferior a 70. *Revista brasileira de educação especial, Marília*, 22(4), 493-510. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382016000400493&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400493&lng=en&nrm=iso)
- Special Education Guide - 2013-2019. (2013). *Understanding the Components of RTI*.  
Disponível em:  
<https://www.specialeducationguide.com/pre-k-12/response-to-intervention/understanding-the-components-of-rti/>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Stenhouse, L. (1979). *What is action research?* C.A.R.E. University of East Anglia, Norwich (mimeograph).

- Toffalo, D. (2010). Linking school neuropsychology with Response-to-Intervention Models. In D. Miller (Ed.), *Best Practices in school neuropsychology: Guidelines for effective practice, assessment, and evidence-based intervention*. New Jersey: JohnWiley & Sons. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/.../286168217\\_Linking\\_School\\_Neu](https://www.researchgate.net/.../286168217_Linking_School_Neu)
- Tomo, C. D., & Siteo, A. A. (2020). Adaptação do modelo resposta-à-intervenção para identificação de alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 9(3), 280-294.  
<http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v9i3.3045>
- Tomo, C. D., & Siteo, A. A. (2022). Response to Intervention Model as a Tool for Fostering Inclusive Education in Unprivileged Contexts: A Pioneering Case Study in Mozambique. *American Journal of Applied Psychology*. Vol. 11, No. 2, pp. 74-83.  
Doi: 10.11648/j.ajap.20221102.15
- Turato, E. R. (2005). *Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa*. Laboratório de Pesquisa Clínico-Qualitativa. Faculdade de Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf>
- Tsutsui, P. F. (2014). O novo conceito de pessoa com deficiência. *Conteúdo Jurídico*. Brasília-DF: Disponível em:  
<http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/38739/o-novo-conceito-de-pessoa-com-deficiencia>
- UNDP. (2018). *Mozambique - Briefing note for countries on the 2018 Statistical Update, Human Development Indices and Indicators*. Disponível em:  
<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=UNDP+%282018%29.+Mozambique+-+Briefing+note+for+countries+on+the+2018+StatisticalUpdate%2C+Human+Development+Indices+and+Indicators.+Maputo>
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial de Educação Para Todos e o Quadro de Acção de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem Básica*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *A Declaração de Salamanca e o Quadro de Acção em Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO. Paris/ Ministry of Education and Science.Spain.
- UNESCO. (1995). *Congresso Internacional sobre Educação Especial*. Birmingham: UK.
- UNESCO. (2000). *Marco de acção de Dakar. Educação para todos: cumprir nossos compromissos comuns*. Paris.

- UNESCO. (2018). *Moçambique – Revisão de Políticas Educacionais*. UNESCO: Maputo.
- União Africana. (1999a). *Carta Africana dos Direitos e Bem-estar da Criança*. Addis Ababa, Ethiopia. Disponível em: <http://www.acerwc.org/>
- União Africana. (1999b). *Década Africana das Pessoas Portadoras de Deficiência (1999-2009)*. Addis Ababa, Ethiopia. Disponível em: <http://www.acerwc.org/>
- União Africana. (2012). *Plano de Acção Continental da União Africana – 2012- 2019*. Addis Ababa, Ethiopia. Disponível em: <http://www.acerwc.org/>
- United States Office of Education [USOE]. (1977). *Assistance to states for education of handicapped children: Procedures for evaluating specific learning disabilities. Federal Register, 42, 65082–65085*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.) Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=UNITED+STATES+OFFICE+OF+EDUCATION+%28USOE%29+%281977%29.+Assistance+to+states+foreducation+of+handicapped+children%3A+Procedures+for+evaluating+specific+learning+disabilities.+Federal+Register%2C+42%2C+65082%E2%80%9365085>
- Urso, N. (2011). *An Investigation of Response to Intervention Implementation in 24 Middle Schools Located Throughout Westchester, Putnam, and Rockland Counties in New York State*. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/An-Investigation-of-Response-to-Intervention-in-24-Urso/4dee8340c4520128968bdcfc956bae420b67bb7>
- Van Der Heyden, A. M., & Burns, M. K. (2010). *Essentials of Response to Intervention*. ISBN: 978-0-470-59977-8. Disponível em: <https://www.wiley.com/en-mz/Essentials+of+Response+to+Intervention-p-9780470599778>
- Van Der Heyden, A. M. (2013). Universal screening may not be for everyone: Using a threshold model as a smarter way to determine risk. *School Psychology Review*, 42(4), 402-414. Doi: 10.1080/02796015.2013.12087462
- Van Der Linden, J. (2016). *Ensuring meaningful lifelong learning opportunities for groups at risk*. Groningen: Globalization Studies, RuG
- Vatakis, T. (2016). *Response to Intervention: Does it Improve Literacy Skills for At-Risk Students?* Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569235.pdf>
- Vaz, P. M. F. (2015). *Triagem universal de alunos em risco de apresentarem Dificuldades de Aprendizagem Específicas na leitura: Um estudo quantitativo no 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Minho. Instituto de Educação. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38696>

Vaz, P. M. F. & Martins, A. P. L. (2020). Monitorização com base no currículo na escola: Adequação técnica das provas maze na triagem do risco de dislexia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 15(1)*, 1000-1017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13513>

Veltrone, A. A. (2011). *Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/2450/1716>

Vygotsky, L. S. (1997a). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Eds. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Disponível em: <https://kinasevych.ca/2010/05/03/vygotsky-1978-mind-in-society-the-development-of-higher-psychological-processes>

Vygotski, L. S. (1997b). *Fundamentos de defectologia*. In: Obras completas. Tomo V, p.74-87. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación.

Wedell, K. (1990). Children with Special Educational Needs: Past, Present and Future. In: Evans, P. &Varma, V. (orgs.) *Special Education: Past, Present and Future*. Basingstoke, Falmer Press.

Weiss, M. P., & Lloyd, J. (2003). *Conditions for co-teaching: Lessons from a case Study*. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/088840640302600104>

World Bank. (2018). *Strong but not Broadly Shared Growth. Mozambique-Poverty Assessment*. April 2018. Poverty and Equity Global Practice. World Bank Group. Africa Region.

Wright, J. (2010a). *Academic interventions “critical components” checklist*. Intervention Central. Disponível em: [www.interventioncentral.org](http://www.interventioncentral.org)

Wright, J. (2010b). *Evaluating a student’s “Non-Responder” status: An RTI checklist*. Intervention Central. Disponível em: [www.interventioncentral.org](http://www.interventioncentral.org)

## **SITES**

<https://sinapsaprender.files.wordpress.com/2014/03/rti-respostas.jpg>

Visitado a 18/03/2019

<https://sinapsaprender.files.wordpress.com/2014/03/rti-camadas.jpg>

Visitado a 18/03/2019

## **ANEXOS**



## ANEXO 1: PROVAS DISTRITAIS DE AVALIAÇÃO

  
REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE  
Governo da Cidade de Maputo  
Direcção de Educação e Cultura do DM KaMubukwana

Variante A

Escola \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_

Nome do aluno \_\_\_\_\_

AT de Português  
Lê o texto e responde as questões que se seguem.

**A casa do Raúl**

O Abel foi à casa do Raúl. Em casa do Raul há um jardim e uma horta com alface, tomate e couve.  
No jardim, o Abel viu rosas e um bonito caracol. O caracol anda muito lentamente e tem medo do sol.

1. Interpretação

a) Para onde foi o Abel?

\_\_\_\_\_

b) O que há em casa do Raúl?

\_\_\_\_\_

c) O que viu o Abel no jardim?

\_\_\_\_\_

d) Como é que anda o caracol?

\_\_\_\_\_

2. Divide as palavras em sílabas.

Caracol	Jardim	Pássaro	Gorro
_____	_____	_____	_____

3. Completa as palavras com "s" ou duplo "ss"

o \_\_\_ o    \_\_\_ apato    ma \_\_\_ a    pê \_\_\_ ego    \_\_\_ ola    pa \_\_\_ eio

4. Ordena as palavras e forma frases.

a) Ana A vai escola a.

\_\_\_\_\_

b) Vina A é da sacola tia.

\_\_\_\_\_

5. Escreve o nome das imagens.

	
_____	_____

Bom trabalho

Imagem da Prova da Disciplina de Português

  
REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE variante A  
Governo da Cidade de Maputo  
Direcção de Educação e Cultura do DM KaMubukwana

Escola \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_  
Nome do aluno \_\_\_\_\_

AT de Matemática 2.ª classe

1. Completa os números ordinais.

1.º		3.º	5.º	7.º		10.º	11.º	13.º	15.º	17.º	18.º	20.º
-----	--	-----	-----	-----	--	------	------	------	------	------	------	------

2. Compara os números usando os sinais  $>$ ;  $<$  ou  $=$   
a)  $99$  \_\_\_  $66$       b)  $48$  \_\_\_  $72$       c)  $74$  \_\_\_  $74$       d)  $65$  \_\_\_  $60$

3. Escreve por baixo de cada relógio a hora indicada

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_

4. Circunda os números pares  
98, 11, 76, 27, 34, 63, 70, 81, 18, 19, 13, 20, 4, 75, 26, 100, 99, 2

5. Calcula as seguintes operações

a) $20 + 8 =$ _____	c) $2 \times 1 =$ _____
b) $89 - 4 =$ _____	d) $2 \times 10 =$ _____

**Bom trabalho**

Imagem da Prova da Disciplina de Matemática

## ANEXO 2: REGULAMENTO GERAL DE AVALIAÇÃO DO EP, AEJA e ESG.

Quinta-feira, 10 de Janeiro de 2019

I SÉRIE — Número 7



# BOLETIM DA REPÚBLICA

PUBLICAÇÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

IMPRESA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE, E. P.

### AVISO

A matéria a publicar no «Boletim da República» deve ser remetida em cópia devidamente autenticada, uma por cada assunto, donde conste, além das indicações necessárias para esse efeito, o averbamento seguinte, assinado e autenticado: **Para publicação no «Boletim da República».**

### SUMÁRIO

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano:

**Diploma Ministerial n.º 7/2019:**

Aprova o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Ensino de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral.

### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

**Diploma Ministerial n.º 7/2019**

de 10 de Janeiro

Havendo necessidade de aprovar o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral, no uso das competências que me são conferidas ao abrigo da alínea f) do artigo 3 do Decreto Presidencial n.º 12/2015, de 16 de Março, determino:

Artigo 1. É aprovado o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral, em anexo ao presente Diploma Ministerial do qual faz parte integrante.

Art. 2. É revogado o Diploma Ministerial n.º 59/2015, de 24 de Abril e todas as disposições legais que contrariem o presente Diploma Ministerial.

Art. 3. O presente Diploma Ministerial entra em vigor no ano lectivo de 2019.

Maputo, aos 18 de Setembro de 2018. — A Ministra da Educação e Desenvolvimento Humano, *Conceita Ernesto Xavier Sortane*.

### Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral

#### CAPÍTULO I

#### Disposições Gerais

##### SECÇÃO I

Objectivo, Âmbito e Definição

##### ARTIGO 1

#### (Objectivo)

O presente Regulamento tem como objectivo estabelecer as regras da avaliação do processo de ensino-aprendizagem com base nos programas do Ensino Primário (EP), Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (AEA) e Ensino Secundário Geral (ESG).

##### ARTIGO 2

#### (Âmbito de Aplicação)

1. O presente Regulamento aplica-se a todas as instituições de ensino público (regulares e especiais), vocacionadas ao Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral.

2. É igualmente aplicável às escolas particulares, privadas e comunitárias (regulares e especiais), no que não for contrário ao seu regime jurídico.

##### ARTIGO 3

#### (Definição da avaliação)

A avaliação é uma componente curricular, presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, a partir da qual se obtêm dados e informações, permitindo relacionar o que foi proposto e o que foi alcançado, analisar criticamente os resultados, formular juízos de valor e tomar decisões, visando promover o desenvolvimento de competências, melhorar a qualidade de ensino e do sistema educativo.

##### SECÇÃO II

Objectivos e Princípios Gerais da Avaliação

##### ARTIGO 4

#### (Objectivos da avaliação)

1. A avaliação tem como objectivos:

- Permitir ao professor/alfabetizador/educador tirar conclusões sobre os resultados obtidos de forma contínua e sistemática para o trabalho pedagógico subsequente;
- Apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso, permitindo o reajuste curricular da escola/

### ANEXO 3: FOLHA DE REGISTO DE PRESENÇAS E FALTAS DOS ALUNOS

The image shows an open notebook with two pages of a student attendance register. The left page is titled "LIVRO DE TURMA" and "MAPA DAS FALTAS DOS ALUNOS". It features a grid with columns for months (JAN to DEZ) and a "SOMA" column. The right page is titled "MAPA DA" and "NOME COMPLETO". Both pages have numbered rows for student names.

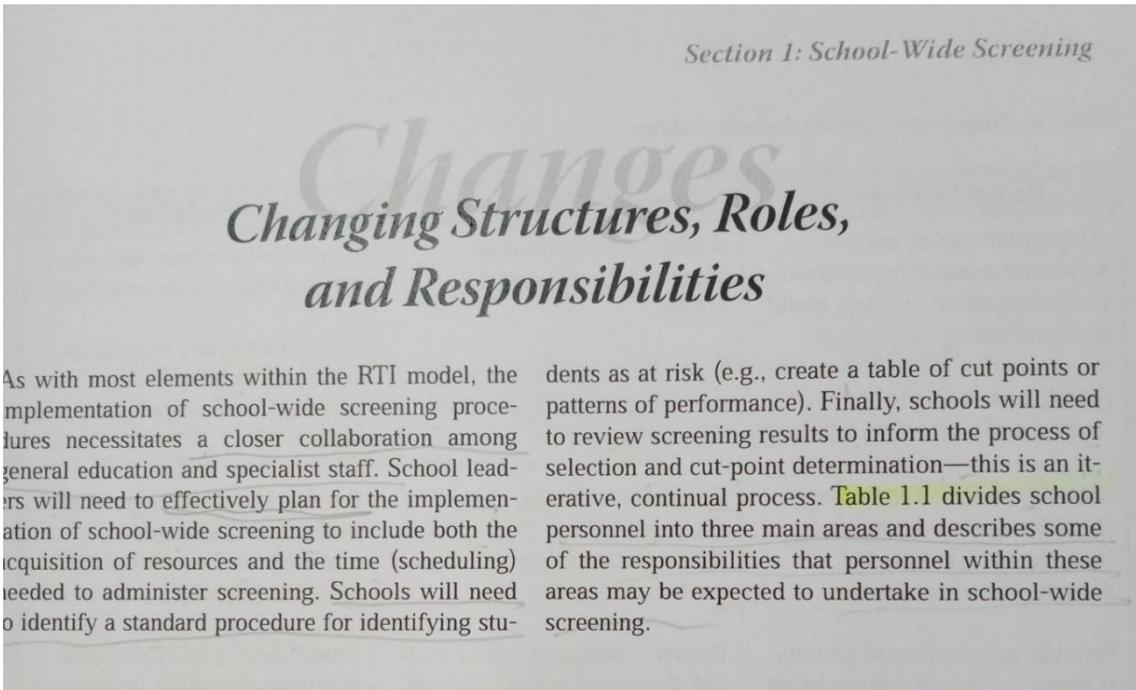
LIVRO DE TURMA		MAPA DAS FALTAS DOS ALUNOS												SOMA
Nº	NOME COMPLETO	JAN	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AUG	SET	OCT	NOV	DEZ	
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
26														
27														
28														
29														
30														
31														
32														
33														
34														
35														
36														
37														
38														
39														
40														
41														
42														
43														

MAPA DA		NOME COMPLETO
Nº		
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50		
51		
52		
53		
54		
55		
56		
57		
58		
59		
60		
61		
62		
63		
64		
65		
66		
67		
68		
69		
70		
71		
72		
73		
74		
75		
76		
77		
78		
79		
80		
81		
82		
83		
84		
85		
86		

**Fonte:** Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Livro de Turma. Maputo: Moçambique.

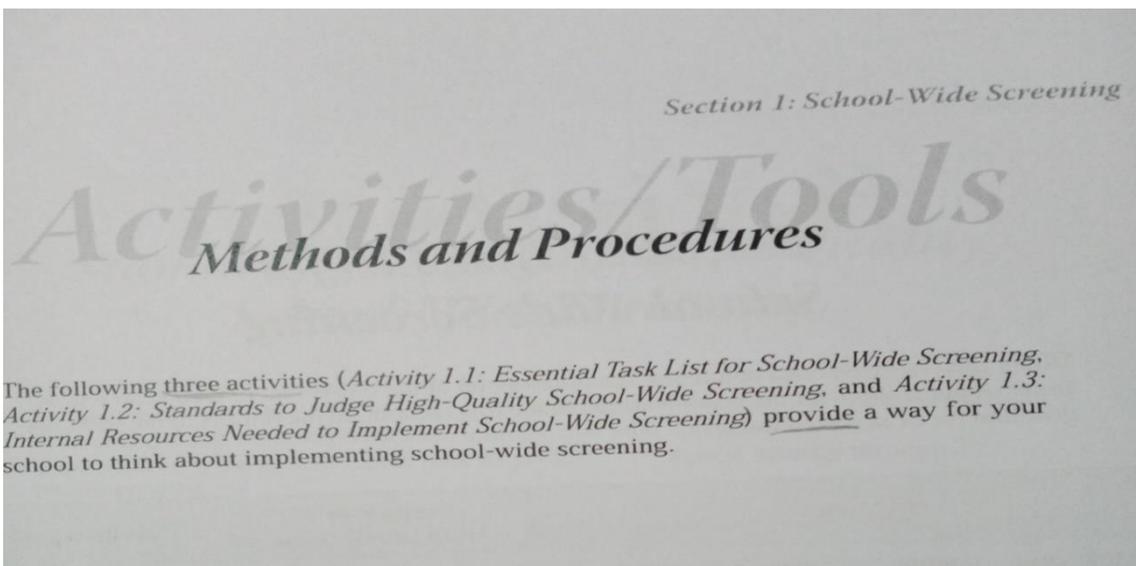
## ANEXO 4: MATERIAL DE INDUÇÃO/TREINAMENTO PARA PROFESSORES



RTI Manual

Table 1.1: Changing Structures/Responsibilities

General Education*	Specialist/Support Staff*	Administration*
--------------------	---------------------------	-----------------



## *Essential Task List for School-Wide Screening*

Directions: In the second column, write the name(s) of the individual or team who will assume responsibility for the task identified in the first column. In the third column, write the deadline for or status of the task.

Task	Responsible Individual/Team	Timeline/Status

*RTI Manual*

## *Activity 1.3 Internal Resources Needed to Implement School-Wide Screening*

Directions: In *Activity 1.2: Standards for Judging High-Quality School-Wide Screening*, you identified which school-wide screening standards had been implemented in your school and which standards still need attention. In the space below, list the resources (material, curriculum, space, equipment, and people) your school will need to effectively implement school-wide screening.

Material/Curriculum	Space/Equipment	People

## ANEXO 5: CREDENCIAL



Conselho Municipal  
PELOURO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO  
**DIRECÇÃO DE SERVIÇO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
Rua Fernão Veloso no 54 Telefone 417014/6 Fax: 417454 Maputo

À

**EPC de Magoanine  
DM KaMubukwana**

### CREDENCIAL

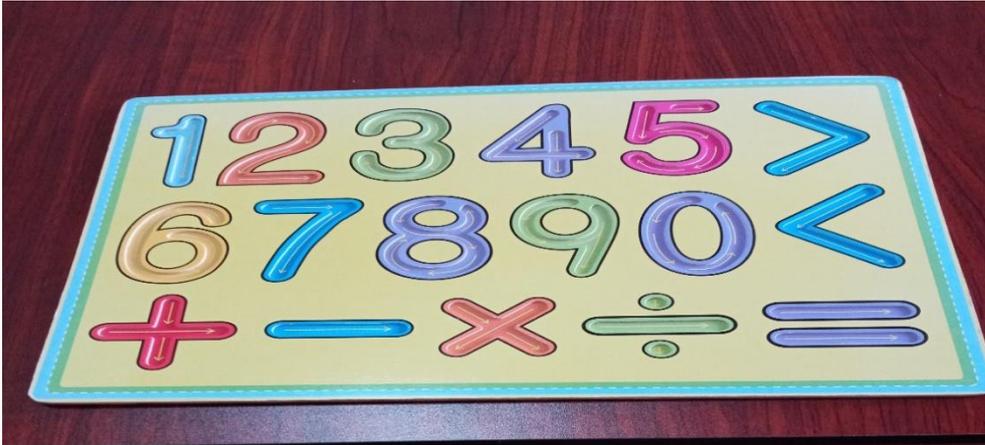
Pela presente, comunica-se à Direcção da Escola Primária Completa de Magoanine que está **credenciada** a Senhora **Cristina Daniel Matere Tomo**, estudante do curso de Doutoramento em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, a realizar um estudo sobre o tema **"Educação Inclusiva: O Atendimento de Alunos com Necessidades Educativas Especiais de Natureza Dificuldade Intelectual e de Desenvolvimento no Ensino Primário em Moçambique."**

Respeitosos cumprimentos.

Maputo, 08 de Julho de 2019

  
O Director  
Nelson Francisco Benhe





**ANEXO 7: COMPETÊNCIAS DO 1º CICLO DO ENSINO PRIMÁRIO E  
RESPECTIVAS EVIDÊNCIAS DE DESEMPENHO**



**REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**Programas do Ensino Primário**  
Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física  
**1º Ciclo**  
(1ª, 2ª e 3ª Classes)

**INDE  
INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
2018**

## Competências do 1º Ciclo do Ensino Primário e respectivas Evidências de Desempenho

**Tabela1:** Competências e Evidências de desempenho do 1º Ciclo do Ensino Primário

Competências do 1º Ciclo	Evidências de Desempenho
Exprime-se, oralmente, adequando a língua portuguesa e/ou moçambicana a diferentes situações básicas de comunicação.	Responde a mensagens orais relacionadas com diversas situações do quotidiano; Produz mensagens orais com sequência lógica, pronúncia correcta, vocabulário básico relacionado com as áreas temáticas em estudo, adequando-as às situações básicas de comunicação.
Lê textos de 7 a 10 frases simples, em letra de imprensa e cursiva.	Lê textos de 7 a 10 frases simples de, com tom de voz audível, pronunciando correctamente (sem soletrar) as palavras, respeitando os sinais de pontuação e acentuação.
Interpreta textos orais e escritos de 7 a 10 frases simples, com vocabulário familiar.	Responde, oralmente e por escrito, questionários de compreensão de textos de 7 a 10 frases simples, lidos ou ouvidos, extraindo a informação explícita; Reconta, oralmente, histórias lidas ou ouvidas, tendo em conta a sequência lógica e o conteúdo do texto original, usando as suas próprias palavras.
Escreve frases e textos de 5 a 8 frases simples, aplicando regras básicas de organização e funcionamento da língua.	Escreve frases e textos de 5 a 8 frases simples, em letra cursiva, caligrafia legível e sem borrões, obedecendo a uma sequência lógica, correcção ortográfica e regras básicas de pontuação (ponto final, ponto de interrogação e vírgula).
Resolve problemas em diferentes situações do dia-a-dia, usando números naturais até 1000.	Conta os números naturais oralmente, de forma progressiva e regressiva, por etapas, até 1000; Ordena e compara números naturais, em situações concretas e abstractas, até 1000; Adiciona e subtrai números naturais, em situações concretas da vida, até 1000; Multiplica e divide números naturais até 50, em problemas concretos do dia-a-dia; Mede comprimentos de objectos reais, em centímetros, até 1000;



## **APÊNDICES**



## APÊNDICE 1

### PROGRAMA DE CONSULTORIA COLABORATIVA PARA CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO-MODELO

TIPO DE SESSÃO	OBJECTIVOS	PROCEDIMENTOS	MATERIAIS DE APOIO
Grupo focal	Apresentar a necessidade de um instrumento de identificação de NEE pelos professores; Apresentar o RTI.	Discussão dos instrumentos existentes de identificação de NEE e dificuldades encontradas. Entrega de texto informativo sobre a pesquisa e o resumo do RTI.	- Texto resumo sobre RTI; - Termo de Consentimento Livre e Informado.
Grupo focal	Identificar e decidir sobre os componentes do RTI a incluir no instrumento-modelo	Grupos de pares apresentam protótipos de instrumento baseado no RTI	- Texto resumo do RTI; - Questões guia; - Extractos do Regulamento de Avaliação
Workshop	Identificar condições existentes na escola para o instrumento-modelo poder funcionar	Listagem de condições existentes, não existentes e necessárias.	- Checklist do RTI Manual (2006). Changing structures, roles and responsibilities
Workshop	Identificar alunos “em risco”	Classificação das provas dos alunos pelos professores	- Regulamento de Avaliação; - Provas dos alunos
Indução/treinamento	Avaliar o nível das respostas dos alunos “em risco”	Exemplificação pela pesquisadora da técnica de Análise de Tarefa	- Competências constantes nos Programas de Ensino da 1ª e 2ª classe; - Provas dos alunos
Indução/treinamento	Desenhar o perfil do aluno	Exemplificação pela pesquisadora de desenho de perfil	- Nível de desempenho do aluno; - Grelha/quadro de desenho de perfil
Indução/treinamento	Identificar actividades de intervenção instrucional	Apresentação de actividades de intervenção instrucional	- Perfil do aluno; - Competências esperadas.

## APÊNDICE 2

### QUADRO DE CONCORDÂNCIA DA AVALIAÇÃO PELO/A PROFESSOR/A DA TURMA

CARO/A PROFESSOR/A,

O quadro abaixo, mostra um exemplo de um dos resultados da actividade que fizemos no dia 15 de Agosto de 2019. Observa a análise feita às provas e o nível que foi atribuído aos seus alunos. Se concordar com este nível, coloque um (X) na coluna de “Concordo”. Se não concordar, coloque o nível que pensa que o seu aluno tem.

NOME DO ALUNO	PORTUGUÊS			MATEMÁTICA		
	Nível Atribuído	Concordo	Não Concordo, deve ser nível	Nível Atribuído	Concordo	Não Concordo, deve ser nível
6R1	1 <sup>a</sup>			1 <sup>a</sup>		
6R2	1 <sup>a</sup>			1 <sup>a</sup>		
6R3	1 <sup>a</sup>			1 <sup>a</sup>		
6R4	1			1		
6R5	1 <sup>a</sup>			1 <sup>a</sup>		
6R6	Pré			Pré		
6R7	1 <sup>a</sup>			1 <sup>a</sup>		
6R8	1 <sup>a</sup>			1 <sup>a</sup>		
6R9	Abaixo-Pré			Abaixo-Pré		
6R10	2 <sup>a</sup>			2 <sup>a</sup>		
6R11	Pré			Pré		
6R12	Abaixo-Pré			Abaixo-Pré		
6R13	Abaixo-Pré			Abaixo-Pré		

**OBSERVAÇÃO:** Este é um exemplo de grelha que cada professor recebeu, referente aos níveis de seus alunos, avaliados pelos seus colegas.

### APÊNDICE 3

#### QUADRO DE CLASSIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DOS ALUNOS

**Caro/a Professor/a,**

O exercício que vamos fazer consiste em pegar cada prova do aluno, **observar e analisar** o nível de desempenho do aluno. Isto quer dizer, fazermos perguntas tais como:

Em que nível se enquadra o que o aluno escreveu ou colocou na prova, comparado com as competências preconizadas nos programas de ensino da 2ª classe ou da classe anterior?

No nível **Abaixo da Pré-primária?**;

No nível da **Pré-primária?**;

No nível da **1ª Classe?**;

No nível da **2ª Classe?**

O objectivo deste exercício é identificar uma base para se programar actividades de intervenção para esses alunos.

Para o efeito, use a grelha/quadro seguinte:

NOME DO ALUNO	NÍVEL EM PORTUGUÊS				NÍVEL EM MATEMÁTICA			
	Abaixo do Pré	Pré	1ª	2ª	Abaixo do Pré	Pré	1ª	2ª

## APÊNDICE 4

### QUADROS DE DESENHO E DE DESCRIÇÃO DOS PERFIS DOS ALUNOS

#### QUADRO DE DESENHO DOS PERFIS

**CARO/A PROFESSOR/A**

Conhecendo o/a seu/sua aluno/a (NOME DO ALUNO), preencha o quadro abaixo.

<b>Descreva como é o/a seu/sua aluno/a, tanto no nível acadêmico (no Português e na Matemática), quanto no nível comportamental.</b>	
<b>O que ele/a sabe e gosta de fazer - áreas fortes</b>	<b>O que ele/a não sabe fazer ou não gosta de fazer - áreas de necessidades</b>

**NB:** Se não couber neste espaço, por favor, pode escrever no verso.

## QUADROS DE DESCRIÇÃO DE PERFIS DOS ALUNOS POR TURMA

TURMA CÓDIGO	ÁREA ACADÉMICA/COGNITIVA		ÁREA COMPORTAMENTAL
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO
1L1	Não sabe: Escrever e ler vogais; Escrever e ler ditongos e alfabeto; Escrever e ler sílabas.	Não sabe: Escrever números naturais até 20; Ordenar números naturais até 20; Cálculo de adição e subtração até 20	Não faz TPC; Não é voluntária durante as aulas.
1L2	Não sabe: Seguir um tracejado; Escrever vogais; Escrever alfabeto.	Não sabe: Escrever números naturais de 0-10; Ordenação dos números até 10; Calculo de adição e subtração no limite 10.	Não vai ao quadro.
1L3	Não sabe: Seguir um tracejado; Escrever vogais.	Não sabe: Escrever números naturais de 0-10; Ordenar números até 10; Calculo de adição e subtração no limite 10.	Não conversa com os colegas; Não faz TPC; Não tem material escolar.
1L4	Não sabe: Escrever e ler vogais; Escrever e ler ditongos e alfabeto; Escrever e ler sílabas.	Não sabe: Escrever números naturais até 50; Ordenar números naturais até 50; Cálculo de adição e subtração até 50.	Não é apumado; Não é activo; Não faz TPC; Não gosta de ir ao quadro.
1L5	Não sabe: Escrever e ler vogais; Escrever e ler ditongos e alfabeto; Escrever e ler sílabas.	Não sabe: Escrever números naturais até 20; Ordenar números naturais até 20; Cálculo de adição e subtração até 20	Não vai ao quadro; Não faz TPC.
1L6	Não sabe: Seguir um tracejado; Escrever vogais.	Não sabe: Escrever números naturais até 20; Ordenar números até 20; Calculo de adição e subtração no limite 20.	Não vai ao quadro; Não faz TPC; Não é voluntário.
1L7	Não sabe: Seguir um tracejado; Escrever vogais.	Não sabe: Escrever números naturais até 20; Ordenar números até 20; Calculo de adição e subtração no limite 20.	Não Faz TPC.
1L8	Não sabe: Escrever vogais; Escrever ditongos; Escrever sílabas.	Não sabe: Leitura dos números de 0-10; Leitura de números de 0-20; Cálculos de adição e subtração até 20	Falta muito; Não gosta de ir ao quadro.
1L9	Não sabe: Escrever vogais; Escrever ditongos; Escrever sílabas.	Não sabe: Leitura dos números de 0-10; Leitura de números de 0-20; Cálculos de adição e subtração até 20	Não é activo nas aulas; Não gosta de ir ao quadro.

TURMA/ CÓDIGO	ÁREA ACADÉMICA/COGNITIVA		ÁREA COMPORTAMENTAL
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO
2M1	Não sabe: Escrever o nome; Escrever alfabeto; Ler e escrever sílabas; Copiar palavras.	Não sabe: Escrever números naturais 0-10; Adicionar e subtrair números naturais 0-10.	Bem comportado
2M2	Não sabe: Escrever e ler alfabeto; Formar e ler sílabas; Dividir palavras em sílabas.	Não sabe: Efectuar a subtração e divisão de números naturais; Identificar números pares e ímpares.	Bem comportado
2M3	Não sabe: Juntar sílabas e formar palavras; Ler palavras.	Não sabe: Identificar números pares e ímpares.	Bom comportamento
2M4	Não sabe: Ler, escrever palavras com letra cursiva; identificar sílabas; dividir palavra em sílabas.	Não sabe: Fazer contas usando as 4 operações.	Não tem bom comportamento
2M5	Não sabe: Ler e escrever alfabeto.	Não sabe: Fazer contas usando as 4 operações	Bem comportado
2M6	Não sabe: Ler e escrever alfabeto.	Não sabe: Escrever números naturais acima de 10.	Bem comportado.
2M7	Não sabe: Ler e escrever com letra cursiva o alfabeto.	Não sabe: Contar de 11-100; Fazer as 4 operações.	Bem comportado
2M8	Não sabe: Ler e dividir palavras em sílabas.	Não sabe: Fazer operações de multiplicação.	Bem comportada
2M9	Não sabe: Copiar com letra cursiva; escrever sílabas; dividir palavras em sílabas e ler.	Não sabe: Contar e escrever de 21-100; Efectuar as 4 operações.	Bem comportado
2M10	Não sabe: Ler, formar e escrever sílabas; Copiar palavras com letra cursiva.	Não sabe: Efectuar contas de adição e subtração.	Não é bem comportado
2M11	Não sabe: Escrever o alfabeto; Ler, escrever e dividir sílabas .	Não sabe: Efectuar todas as operações.	Bem comportado
2M12	Não sabe: Dividir palavras em sílabas; Ler palavras.	Não sabe: Efectuar as contas.	Professor não descreveu
2M13	Não sabe: Identificar letras; Escrever letras; Ler e escrever sílabas e palavras; Copiar palavras.	Não sabe: Contar de 0- 100; Escrever números de 11-100; Fazer contas.	Professor não descreveu

TURMA/ CÓDIGO	ÁREA ACADÊMICA/COGNITIVA		ÁREA COMPORTAMENTAL
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO
3N1	Não sabe: Cobrir o tracejado das letras do alfabeto; escrever e ler letras.	Não sabe: Identificar grandezas; Cobrir o tracejado dos números naturais de 0-10; escrever números.	Não presta atenção; Não conversa; Quando o professor tenta falar com ele, torna-se “mudo”. Nas aulas fica de pé e olha para os lados.
3N2	Não sabe: Cobrir o tracejado; ler e escrever letras.	Não sabe: Contar e escrever números naturais de 1-10.	Chora quando e chamado para o quadro; Não responde quando e perguntado; Não sabe sentar-se bem na carteira (levanta os joelhos).
3N3	Não sabe: Cobrir o tracejado das letras do alfabeto; escrever e ler letras.	Não sabe: Contar e escrever números naturais de 1-10.	Bem comportado; Não sabe partilhar; Não conclui os exercícios na sala de aula; Não resolve TPC; Não conversa com os colegas.
3N4	Não sabe: Cobrir o tracejado das letras do alfabeto; escrever e ler letras.	Não sabe: Contar e escrever números naturais de 1-10; identificar os sinais das 4 operações e usá-los.	Desmazelado. Escreve em letras grandes.
3N5	Não sabe: Cobrir o tracejado das letras do alfabeto; escrever e ler letras.	Não sabe: Identificar grandezas; Cobrir o tracejado dos números naturais de 0-10 e escrevê-los.	Faz barulho; brinca muito; Falta muito; Não é higiénico.
3N6	Não sabe: Ler e escrever o alfabeto.	Não sabe: Ler e escrever números naturais.	Atencioso
3N7	Não sabe: Cobrir o tracejado das letras do alfabeto; escrever e ler letras.	Não sabe: Contar e ler números naturais de 0-10; Escrever os números de 0-10; Identificar as 4 operações.	Presta atenção.
3N8	Não sabe: Cobrir o tracejado do alfabeto; Ler vogais; Formar palavras, ler e escrever.	Não sabe: Contar e escrever números naturais de 0-10.	Bem comportada
3N9	Não sabe: Cobrir tracejado; Ler e escrever o alfabeto.	Não sabe: Identificar e escrever números naturais de 0-10.	Atencioso

TURMA/ CÓDIGO	ÁREA ACADÊMICA/COGNITIVA		ÁREA COMPORTAMENTAL
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO
4P1	Não sabe: Ler e escrever o alfabeto; Juntar sílabas e formar palavras.	Não sabe: Adicionar e subtrair números naturais; Comparar números usando sinais <; >; =.	Falta de concentração
4P2	Não sabe: Ler e escrever o alfabeto; Juntar sílabas e formar palavras.	Não sabe: Adicionar e subtrair números naturais.	Muito agitado durante as aulas.
4P3	Não sabe: Identificar e ler vogais; Ler e escrever o alfabeto; identificar sílabas; Escrever sílabas.	Não sabe: Escrever números naturais ate 20; Comparar números naturais no limite 20; Adicionar e subtrair números naturais.	Professor não descreveu
4P4	Não sabe: Identificar e ler vogais; Ler e escrever o alfabeto; identificar sílabas.	Não sabe: Escrever números naturais ate 20; Adicionar e subtrair números naturais.	Professor não descreveu
4P5	Não sabe: Identificar e ler vogais; Ler e escrever o alfabeto; identificar sílabas.	Não sabe: Escrever números naturais ate 20; Adicionar e subtrair números naturais.	Falta de concentração
4P6	Não sabe: Identificar e ler vogais; Ler e escrever o alfabeto; identificar sílabas.	Não sabe: Escrever números naturais; Adicionar e subtrair números naturais.	Professor não descreveu
4P7	Não sabe: Identificar e ler vogais; Ler e escrever o alfabeto; identificar sílabas; Escrever sílabas.	Não sabe: Escrever números naturais; Comparar números naturais; Adicionar e subtrair números naturais.	Professor não descreveu
4P8	Não sabe: Identificar e ler vogais; Ler e escrever o alfabeto; identificar sílabas.	Não sabe: Escrever números naturais; Comparar números naturais; Adicionar e subtrair números naturais.	Professor não descreveu
4P9	Não sabe: Identificar e ler vogais; Ler e escrever o alfabeto; identificar sílabas. Escrever sílabas.	Não sabe: Identificar e escrever números naturais.	Professor não descreveu

TURMA/ CÓDIGO	ÁREA ACADÉMICA/COGNITIVA		ÁREA COMPORTAMENTAL
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO
5Q1	Não sabe: Identificar letras; Formar sílabas; Ler e escrever sílabas; Formar e ler palavras.	Não sabe: Identificar sinais de Adição e subtração.	Professor não descreveu
5Q2	Não sabe: Identificar letras; Formar sílabas; Ler e escrever sílabas; Formar e ler palavras.	Não sabe: Identificar sinais de Adição e subtração; Efectuar o cálculo.	Professor não descreveu
5Q3	Não sabe: Ler e escrever silabas e palavras; Identificar letras no meio de uma palavra.	Não sabe: Identificar sinais de Adição e subtração; Efectuar o cálculo.	Professor não descreveu
5Q4	Não sabe: Identificar letras; Formar sílabas; Ler e escrever sílabas; Formar e ler palavras.	Não sabe: Identificar sinais de Adição e subtração; Efectuar o cálculo.	Professor não descreveu
5Q5	Não sabe: Identificar letras; Formar sílabas; Ler e escrever sílabas; Formar e ler palavras.	Não sabe: Identificar sinais <; >; =. Efectuar o cálculo de adição e subtração.	Professor não descreveu
5Q6	Não sabe: Identificar letras e sílabas; Formar sílabas; Ler e escrever silabas; Formar e ler palavras.	Não sabe: Identificar sinais de Adição e subtração; Escrever números naturais ate 20; Efectuar cálculos.	Professor não descreveu
5Q7	Não sabe: Identificar letras; Formar silabas; Ler e escrever silabas; Formar e ler palavras.	Não sabe: Identificar sinais de Adição e subtração, multiplicação e divisão; Efectuar o cálculo; Identificar sinais <; >; =.	Professor não descreveu
5Q8	Não sabe: Identificar letras; Formar sílabas; Ler e escrever sílabas; Formar e ler palavras.	Não sabe: Identificar sinais de Adição e subtração; Efectuar o cálculo; Identificar sinais <; >; =.	Professor não descreveu
5Q9	Não sabe: Identificar letras; Formar silabas; Ler e escrever silabas; Formar e ler palavras.	Não sabe: Identificar sinais +, -, X, : , <, >, = ; Efectuar o cálculo das operações de adicao e subtração.	Professor não descreveu
5Q10	Não sabe: Identificar letras; Formar sílabas; Ler e escrever sílabas; Formar e ler palavras.	Não sabe: Identificar sinais +, -, X, : , <, >, = ; Efectuar o cálculo das operações de adição e subtração.	Professor não descreveu
5Q11	Não sabe: Identificar letras; Formar sílabas; Ler e escrever sílabas; Formar e ler palavras.	Não sabe: Identificar sinais +, -, X, : , <, >, = ; Efectuar o cálculo das operações de adição e subtração.	Professor não descreveu
5Q12	Não sabe: Ler e escrever vogais, alfabeto; Formar sílabas; Formar, escrever e ler palavras.	Não sabe: Efectuar o cálculo das operações de adição e subtração; Identificar sinais +, -; X, : ; <; >; =.	Falta de interesse

TURMA/ CÓDIGO	ÁREA ACADÉMICA/COGNITIVA		ÁREA COMPORTAMENTAL
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO
6R1	Não sabe: Identificar letras do alfabeto; Escrever e ler ditongos; Formar sílabas; Escrever e ler sílabas.	Não sabe: Escrever números naturais até 10. Ordenar e comparar números até limite 10.	Muito calmo
6R2	Não sabe: Escrever e ler vogais; Escrever e ler ditongos; Escrever alfabeto; Relacionar letra de imprensa com a cursiva.	Não sabe: Ler e escrever números até 10; Leitura de números até 20; Comparar números naturais; Adicionar e subtrair até limite 20.	Muito tímida.
6R3	Não sabe: Escrever e ler vogais; Escrever e ler alfabeto minúsculo na forma cursiva; Formar sílabas.	Não sabe: Contagem de 2 em 2 até 20; Ordenar e comparar números no limite 20;	Professor não descreveu
6R4	Não sabe: Escrever alfabeto maiúsculo ; Distinguir “p e b; d e q, na forma cursiva; Copiar palavras simples; Copiar frases simples.	Não sabe: Ordenar e comparar números até limite 20; Adicionar e subtrair até limite 20.	Muito brincalhão
6R5	Não sabe: Escrever alfabeto minúsculo na forma cursiva; Formar sílabas e palavras; Copiar pequenos textos.	Não sabe: Contar números de 2 em 2; Ordenar e comparar números até limite 20; Adicionar e subtrair até limite 20.	Brinca e conversa com colegas.
6R6	Não sabe: Seguir tracejado; Escrever vogais; Ler vogais;	Não sabe: Escrever números naturais até 10; Ordenar e comparar números até limite 10; Adicionar e subtrair até limite 10.	Professor não descreveu
6R7	Não sabe: Escrever alfabeto; Formar sílabas; Copiar palavras simples; Relacionar letras impressas com manuscritas.	Não sabe: Ordenar e comparar números até limite 20; Adicionar e subtrair até limite 20.	Muito acanhada.
6R8	Não sabe: Escrever alfabeto; Formar sílabas; Copiar palavras simples	Não sabe: Escrever números naturais até 50; Ordenar e comparar números até limite 20; Adicionar e subtrair até limite 20.	Copia muito dos colegas; É muito calmo.
6R9	Não sabe: Seguir tracejado; Escrever vogais; Ler vogais.	Não sabe: Escrever números naturais até 10; Ordenar e comparar números até limite 10; Adicionar e subtrair até limite 10.	Professor não descreveu
6R10	Não sabe: Copiar frases curtas e simples; Copiar textos curtos e simples; Interpretar pequenos textos.	Não sabe: Ordenar e comparar números até limite 20; Adicionar e subtrair números naturais; Transformar a adição em multiplicação.	Tímida.
6R11	Não referido pelo professor.		
6R12	O professor concluiu que não precisava da intervenção.		
6R13	Não sabe: Seguir tracejado; Escrever vogais; Ler vogais; Relacionar letra cursiva com a de imprensa.	Não sabe: Escrever números naturais até 10; Ordenar e comparar números até limite 10; Adicionar e subtrair até limite 10.	Calmo; brinca pouco com os colegas.

TURMA/ CÓDIGO	ÁREA ACADÊMICA/COGNITIVA		ÁREA COMPORTAMENTAL
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO
7S1	Não sabe: Escrever e ler vogais; Escrever e ler alfabeto; Formar e ler sílabas.	Não sabe: Escrever e ler números naturais 0-10; Adição de números naturais 0-10; Subtração de números naturais 0-10.	Distraído; falta de acompanhamento em casa.
7S2	Não sabe: Escrever e ler vogais; Escrever e ler alfabeto; Formar e ler sílabas.	Não sabe: Escrever e ler números naturais 0-10; Adição de números naturais 0-10; Subtração de números naturais 0-10.	Tímida; quer aprender; dificuldade de perceber a Língua Portuguesa.
7S3	Não sabe: Escrever e ler vogais; Escrever e ler alfabeto; Formar e ler sílabas.	Não sabe: Escrever e ler números naturais 0-10; Adição de números naturais 0-10; Subtração de números naturais 0-10.	Distraído; falta de interesse; Tem muitas dificuldades; pais despreocupados.
7S4	Não sabe: Escrever e ler vogais; Escrever e ler alfabeto; Formar e ler sílabas.	Não sabe: Escrever e ler números naturais 0-10; Adição de números naturais 0-10; Subtração de números naturais 0-10.	Muito agitado; Não gosta de aprender e nem de ouvir o que o professor tem para lhe dizer.
7S5	Não sabe: Escrever e ler vogais; Escrever e ler alfabeto; Formar e ler sílabas.	Não sabe: Escrever e ler números naturais 0-10; Adição de números naturais 0-10; Subtração de números naturais 0-10.	Agitada; desleixada; Não gosta de aprender; Falta atenção dos pais.
7S6	Não sabe: Escrever e ler vogais; Escrever e ler alfabeto; Formar e ler sílabas.	Não sabe: Escrever e ler números naturais 0-10; Adição de números naturais 0-10; Subtração de números naturais 0-10.	Muito agitada; Não gosta de aprender; Demonstra falta de acompanhamento por parte dos educadores.
7S7	Não sabe: Escrever e ler vogais; Escrever e ler alfabeto; Formar e ler sílabas.	Não sabe: Escrever e ler números naturais 0-10; Adição de números naturais 0-10; Subtração de números naturais 0-10.	Agitado; irrequieto; Não gosta de aprender; Sem acompanhamento dos pais não faz TPC.
7S8	Não sabe: Escrever e ler vogais; Escrever e ler alfabeto; Formar e ler sílabas.	Não sabe: Escrever e ler números naturais 0-10; Adição de números naturais 0-10; Subtração de números naturais 0-10.	Não gosta de aprender; Tem dificuldades na escrita e no falar; Precisa de muita ajuda.
7S9	Não sabe: Escrever e ler vogais; Escrever e ler alfabeto; Formar e ler sílabas.	Não sabe: Escrever e ler números naturais 0-10; Adição de números naturais 0-10; Subtração de números naturais 0-10.	Aparece sem material escolar; Pais desinteressados; É um menino perdido na educação.
7S10	Não sabe: Escrever e ler vogais; Escrever e ler alfabeto; Formar e ler sílabas.	Não sabe: Escrever e ler números naturais 0-10; Adição de números naturais 0-10; Subtração de números naturais 0-10.	Não tem tempo para fazer TPC; Faz muito trabalho doméstico; Precisa de muita ajuda.
7S11	Não sabe: Escrever e ler vogais; Escrever e ler alfabeto; Formar e ler sílabas.	Não sabe: Escrever e ler números naturais 0-10; Adição de números naturais 0-10; Subtração de números naturais 0-10.	Tímido; Tem dificuldade de falar e escrever; Tem falta de material escolar; Não gosta de repetir a matéria -TPC); Não tem acompanhamento dos pais.

TURMA/ CÓDIGO	ÁREA ACADÊMICA/COGNITIVA		ÁREA COMPORTAMENTAL
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO
8T1	Não sabe: Leitura e escrita de vogais; Leitura e escrita de ditongo; Leitura e formação de sílabas.	Não sabe: Contar de 0-20; Escrita dos números naturais de 0-5; Calcular uma adição e subtração no limite 5; Escrever de 5-10.	Calmo; Demonstra interesse.
8T2	Não sabe: Seguirtracejado; Leitura e escrita de vogais; Leitura e escrita de ditongos.	Não sabe: Contar de 0-20; Escrita dos números naturais de 0-5; Calcular uma adição e subtração no limite 5.	Dificuldades de usar a caneta. Calma; Tímida.
8T3	Não sabe: Leitura e escrita de vogais; Não sabe: Leitura e escrita de ditongo; Leitura e formação de sílabas.	Não sabe: Contar de 0-10; Escrita dos números naturais de 0-5; Calcular uma adição e subtração no limite 5; Escrever de 5-10.	Calmo e com vontade de aprender.
8T4	Não sabe: Leitura e escrita de vogais; Leitura e escrita de ditongo; Leitura do alfabeto e formação de sílabas.	Não sabe: Contar de 0-10; Escrita dos números naturais de 0-10; Calcular uma adição e subtração no limite 0-10.	Professor não descreveu

TURMA/ CÓDIGO	ÁREA ACADÊMICA/COGNITIVA		ÁREA COMPORTAMENTAL
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO
9U1	Não sabe: Ler e escrever vogais; Ler e escrever alfabeto; Formar sílabas	Não sabe: Contar e escrever números naturais até 20; Calcular adição e subtração até ao limite 20.	Bem comportado
9U2	Não sabe: Executar grafismos; Escrever e ler vogais	Não sabe: Contar e escrever números naturais até 10	Pouco comunicativo. Tem preguiça de escrever; Leva muito tempo para copiar uma palavra.
9U3	Não sabe: Ler e escrever alfabeto; Formar e ler sílabas; Copiar.	Não sabe: Contar e escrever números até 20; Adicionar e subtrair números no limite 20; Contar de 2 em 2, 5 em 5 e 10 em 10 até 50.	Distrai-se facilmente.
9U4	Não sabe: Ler e escrever vogais; Ler e escrever alfabeto; Formar sílabas	Não sabe: Contar e escrever números naturais até 20 e vice-versa; Calcular adição e subtração até ao limite 20; Contar até 50.	Bem comportada.
9U5	Não sabe: Ler e escrever alfabeto; Formar e ler sílabas	Não sabe: Contar e escrever números até 50; Adicionar e subtrair números no limite 50; Contar de 2 em 2, 5 em 5 e 10 em 10 até 50.	Na 1ª classe tinha bom rendimento, mas na 2ª classe regrediu.
9U6	Não sabe: Ler e escrever alfabeto; Formar e ler sílabas; Copiar textos; Escrever ditado de palavras.	Não sabe: Contar e escrever números até 50; Adicionar e subtrair números no limite 50; Contar de 2 em 2, 5 em 5.	Não se concentra; distrai-se facilmente.
9U7	Não sabe: Ler e escrever vogais; Ler e escrever alfabeto; Formar sílabas	Não sabe: Contar e escrever números até 20; Adicionar e subtrair números no limite 20; Contar de 2 em 2, 5 em 5.	Professor não descreveu
9U8	Não sabe: Ler e escrever vogais; Ler e escrever alfabeto; Formar sílabas.	Não sabe: Contar e escrever números até 20; Adicionar e subtrair números no limite 20; Contar de 2 em 2, 5 em 5.	Irrequieta e perturba os colegas.
9U9	Não sabe: Ler e escrever vogais; Ler e escrever alfabeto; Formar sílabas/ditado.	Não sabe: Contar e escrever números até 20; Adicionar e subtrair números no limite 20; Contar de 2 em 2, 5 em 5.	Falta concentração.

TURMA/ CÓDIGO	ÁREA ACADÊMICA/COGNITIVA		ÁREA COMPORTAMENTAL
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO
10V1	Não sabe: Escrever e ler as vogais; Escrever e ler o alfabeto; Formar e ler sílabas.	Não sabe: Escrever os números de 0-10; Adicionar números naturais até 10; Subtrair números naturais até 10.	Professor não descreveu
10V2	Não sabe: Escrever e ler vogais; Formar e ler sílabas e palavras; Escrever seu nome; Formar frases.	Não sabe: Escrever os números de 0-10; Adicionar números naturais de 1-5; Ordenar os números de 1-10.	Professor não descreveu
10V3	Não sabe: Escrever e ler as vogais; Escrever e ler o alfabeto; Formar e ler sílabas.	Não sabe: Escrever os números de 0-10; Adicionar números naturais até 10; Ordenar números naturais até 10.	Professor não descreveu
10V4	Não sabe: Escrever o alfabeto; Escrever frases; Copiar pequenos textos.	Não sabe: Adicionar números naturais até 10; Subtrair números naturais até 10.	Professor não descreveu
10V5	Não sabe: Escrever e ler vogais; Formar e ler sílabas e palavras; Escrever seu nome.	Não sabe: Escrever os números de 0-5; Adicionar números naturais de 1-5; Ordenar os números de 1-10.	Professor não descreveu
10V6	Não sabe: Escrever e ler as vogais; Escrever e ler o alfabeto; Formar e ler sílabas.	Não sabe: Escrever os números de 0-15 Adicionar números naturais até 5; Subtrair números naturais.	Professor não descreveu
10V7	Não sabe: Escrever e ler o alfabeto; Formar e ler sílabas; Formar e ler palavras.	Não sabe: Escrever os números de 0-10; Escrever e ler números até 20; Adicionar números naturais.	Professor não descreveu

TURMA/ CÓDIGO	ÁREA ACADÉMICA/COGNITIVA		ÁREA COMPORTAMENTAL
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO
11X1	Não sabe: Ler e escrever vogais; Juntar vogais e ler; Formar sílabas; Formar palavras e ler.	Não sabe: Escrever números naturais de 0-5; Identificar quantidades e tamanhos.	Calmo, mas quando vê o professor ele é agressivo para com os colegas.
11X2	Não sabe: Seguir tracejado; Ler e escrever vogais; Formar e escrever sílabas.	Não sabe: Identificar quantidades e tamanhos; Escrever números naturais até 5.	Professor não descreveu
11X3	Não sabe: Escrever vogais; Juntar vogais e ler; Formar sílabas e ler; Formar palavras e ler.	Não sabe: Escrever números naturais de 0-5; De 0-10; De 0-15.	Falta de concentração.
11X4	Não sabe: Escrever vogais; Juntar vogais e ler; Formar sílabas; Formar palavras e ler.	Não sabe: Escrever números naturais de 0-5; De 0-10; De 0-15.	Agressivo, bate nos outros; Só realiza actividade sob controlo permanente do professor
11X5	Não sabe: Seguir tracejado; Escrever as vogais; Escrever seu nome	Não sabe: Identificar quantidades (pouco, muito); Escrever números naturais até 10.	Quando perguntado, não responde, só se limita a olhar; Tímido e agressivo;
11X6	Não sabe: Seguir tracejado; Ler e escrever vogais; Formar e escrever sílabas.	Não sabe: Identificar quantidades (pouco, muito); Escrever números naturais até 5.	Só faz o que ela quer na sala de aula; Não tem interesse
11X7	Não sabe: Escrever o alfabeto; Juntar vogais; Formar e escrever sílabas.	Não sabe: Identificar quantidades e tamanhos; Escrever números naturais até 5.	desorientada
11X8	Não sabe: Seguir tracejado; Ler e escrever vogais; Formar e escrever sílabas.	Não sabe: Identificar quantidades e tamanhos; Escrever números naturais até 5.	Não é activa; É tímido; quando se lhe pergunta alguma coisa limita-se a calar; Na ausência do professor ele é muito agressivo, bate nos outros.
11X9	Não sabe: Escrever vogais; Juntar vogais e ler; Formar e ler sílabas; Escrever o nome.	Não sabe: Escrever números naturais de 0-5; De 0-10. Efectuar operação de adição.	Irrequieta; quer sempre sair; desorientada e desinteressada.
11X10	Não sabe: Fazer grafismo; Ler e escrever vogais; Formar e escrever sílabas.	Não sabe: Identificar quantidades e tamanhos; Escrever números naturais até 5.	Tímida; desorientada; Não preocupada com o que o professor diz.

## APÊNDICE 5

### GRELHA DE ACTIVIDADES DE INTERVENÇÃO PARA CADA ALUNO

#### CARO/A PROFESSOR/A

Com base no nível do aluno e, com o que ele **sabe fazer e não sabe fazer**, escreva no quadro abaixo, **3 tarefas ou actividades de Português, 3 tarefas ou actividades de Matemática**, que daria a este aluno, para recuperar o seu atraso na aprendizagem.

	Disciplinas	
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
Actividade 1		
Actividade 2		
Actividade 3		

## APÊNDICE 6

### PLANO DE INTERVENÇÃO

PLANO DE INTERVENÇÃO PARA OS NÍVEIS ABAIXO DO PRÉ-PRIMÁRIO E PRÉ-PRIMÁRIO NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

OBJECTIVOS DA INTERVENÇÃO	ACTIVIDADE INSTRUCIONAL (CONTEÚDO) DA INTERVENÇÃO	EVIDÊNCIA DA RESPOSTA À INTERVENÇÃO (RESULTADOS DA APRENDIZAGEM)	TEMPO (N.º de sessões)	MONITORIA AVALIAÇÃO
- Controlar os movimentos das mãos e dos dedos - Coordenar os movimentos das mãos e dos dedos - Segurar correctamente o lápis	Exercícios de coordenação motora: - Movimento com as mãos e dedos - Traços livres - Rabiscos e garatujas - Desenhos livres	- Segura correctamente o lápis	5	Teste/prova
- Reconhecer os diferentes sons. - Distinguir os diferentes sons e ritmos - Reconhecer o seu nome - Seguir tracejado em diferentes sentidos	- Exercícios de reconhecimento e coordenação sonora: - Imitação de fontes sonoras (vozes de pessoas, de animais, sons da natureza e de objectos, ruídos diversos, toques, batidas, timbres corporais, etc.) - Canções - Jogos de identificação de diferentes sons	- Reconhece diferentes sons - Distingue sons de diferentes fontes e ritmos - Reconhece seu nome quando é chamado	5	
	- Traço de linhas em diferentes sentidos. - Desenho de círculos de diferentes tamanhos - Grafismos semilivres	- Segue tracejado na direcção indicada	10	Teste/prova
- Seguir a orientação do tracejado	- Grafismos orientados para escrita de letras e números			

**PLANO DE INTERVENÇÃO PARA OS NÍVEIS ABAIXO DO PRÉ-PRIMÁRIO E PRÉ-PRIMÁRIO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA**

<b>OBJECTIVOS DA INTERVENÇÃO</b>	<b>ACTIVIDADE INSTRUCIONAL (CONTEÚDO) DA INTERVENÇÃO</b>	<b>EVIDÊNCIA DA RESPOSTA À INTERVENÇÃO (RESULTADOS DA APRENDIZAGEM)</b>	<b>TEMPO (N.º de sessões)</b>	<b>AValiação</b>
- Comparar tamanhos	- Noção de tamanho: Grande e pequeno; Maior, menor e igual; O maior e o menor; Comprido e curto; Largo e estreito; Alto e baixo; Grosso e fino.	- Usa noções de quantidade e tamanho para situações apropriadas	1	Teste/prova
- Quantificar objectos	- Noção de quantidade: Muito e pouco; Mais...do que; Menos...do que; Tanto...como; Cheio e vazio; Aumentar e diminuir; Pôr e tirar.		3	
- Agrupar objectos	- Agrupamento de objectos	- Agrupa objectos por tamanho, forma, quantidade e cor	1	
- Contar progressiva e regressivamente de 0 a 9	- Contagem de objectos - Associação de quantidades ao número em estudo - Ordenação de números - Contagem de forma progressiva e regressivamente.	- Conta os números naturais de 0 a 9 progressiva e regressivamente	5	
- Escrever números naturais de 0 a 9	- Escrita de números naturais de 0 a 9	- Escreve números naturais de 0 a 9 usando o movimento correcto	10	
- Adicionar e subtrair números naturais até 9	Adição e subtração de números naturais até 9	- Resolve problemas da vida real que impliquem operações de adição e subtração até 9		

PLANO DE INTERVENÇÃO PARA O NÍVEL DA 1ª CLASSE NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

<b>OBJECTIVOS DA INTERVENÇÃO</b>	<b>ACTIVIDADE INSTRUCIONAL (CONTEÚDO) DA INTERVENÇÃO</b>	<b>EVIDÊNCIA DA RESPOSTA À INTERVENÇÃO (RESULTADOS DA APRENDIZAGEM)</b>	<b>TEMPO (N.º de sessões)</b>	<b>MONITORIA AVALIAÇÃO</b>
- Ler e escrever o alfabeto em letra cursiva minúscula e maiúscula - Formar ditongos com as vogais; - Formar sílabas com as letras aprendidas	- Grafismos orientados para escrita das letras em estudo, seguida da escrita das mesmas 1ª Etapa: Leitura e escrita das vogais: i, u, o, e, a 2ª Etapa: M/m, P/p, T/t, L/l, N/n 3ª Etapa: C/c, D/d, V/v, B/b, R/r, G/g	- Lê e escreve as letras em estudo, com letra cursiva minúscula e maiúscula - Forma ditongos com as vogais - Forma sílabas com as letras aprendidas	10	Teste/prova
	4ª Etapa: S/s, J/j, F/f, Z/z, H/h, Q/q, X/x 5ª Etapa: K/k, W/w, Y/y		3	Teste/prova
- Ler e escrever sílabas	Leitura e escrita de sílabas	- Lê e escreve sílabas	2	
- Ler e escrever palavras	Leitura e escrita de palavras	- Lê e escreve palavras	2	
- Identificar, letras, sílabas, ler e escrever o seu nome	- Identificação de letras, sílabas do seu nome - Leitura do seu nome - Escrita do seu nome	- Identifica letras e sílabas do seu nome - Escreve o seu nome	1	
- Relacionar letra cursiva com a de imprensa	Cópia de palavras e textos de duas linhas com letra cursiva	- Copia textos com letra cursiva	1	
Escrever o alfabeto em ordem	Escrita do alfabeto em ordem e em letra cursiva minúscula e maiúscula.	- Escreve o alfabeto em ordem e em letra cursiva minúscula e maiúscula	1	

PLANO DE INTERVENÇÃO PARA O NÍVEL DA 1ª CLASSE NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

<b>OBJECTIVOS DA INTERVENÇÃO</b>	<b>ACTIVIDADE INSTRUCIONAL (CONTEÚDO) DA INTERVENÇÃO</b>	<b>EVIDÊNCIA DA RESPOSTA À INTERVENÇÃO (RESULTADOS DA APRENDIZAGEM)</b>	<b>TEMPO (N.º de sessões)</b>	<b>MONITORIA AVALIAÇÃO</b>
- Ler e escrever progressiva e regressivamente números naturais de 10 a 20 - Identificar a sequência dos números naturais	- Leitura e escrita de números naturais, progressiva e regressivamente, de 10 a 20 - Identificação da ordem dos números naturais	- Lê e escreve números naturais, progressiva e regressivamente de 10 a 20 - Identifica a sequência dos números naturais	5	Teste/prova
- Demonstrar o significado dos sinais (+); (-); (=) - Usar a linguagem matemática “mais”; “menos; “são”; “igual”	- Quantificação de objectos - Agrupamento de objectos - Comparação de objectos. - Completação de objectos	- Associa números às quantidades de objectos - Associa os sinais às operações de adição e subtração	5	
- Operar adição e subtração no limite até 20	- Operações de adição e subtração até ao limite 20	- Resolve problemas que envolvem adição e subtração usando a linguagem matemática	10	Teste/prova

PLANO DE INTERVENÇÃO PARA O NÍVEL DA 2ª CLASSE NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

<b>OBJECTIVOS DA INTERVENÇÃO</b>	<b>ACTIVIDADE INSTRUCIONAL (CONTEÚDO) DA INTERVENÇÃO</b>	<b>EVIDÊNCIA DA RESPOSTA À INTERVENÇÃO (RESULTADOS DA APRENDIZAGEM)</b>	<b>TEMPO (N.º de sessões)</b>	<b>MONITORIA AVALIAÇÃO</b>
- Ler e escrever sílabas - Juntar sílabas e formar palavras - Ler e escrever palavras e frases	- Juncão de sílabas e formação de palavras - Divide palavras em sílabas	- Forma, lê e escreve palavras a partir de sílabas - Ordena sílabas em palavras desordenadas	10	Teste/prova
- Relacionar palavras com imagens	- Escrever palavras a partir de figuras/imagens.	- Escreve palavras a partir de figuras/imagem - Legenda imagens	10	
- Seguir o sentido correcto do traço das letras e a ligação entre elas	- Cópias de textos simples, com letra cursiva (caligrafia).	- Copia textos de 5 linhas com as ligações entre as letras das palavras de forma correcta		

PLANO DE INTERVENÇÃO PARA O NÍVEL DA 2ª CLASSE NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

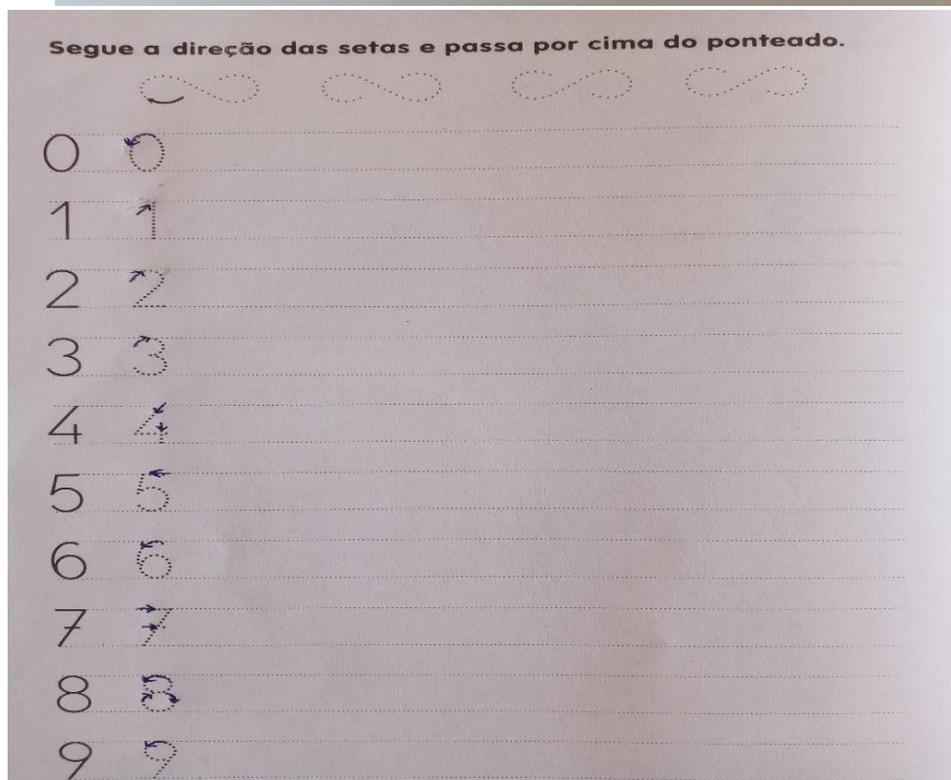
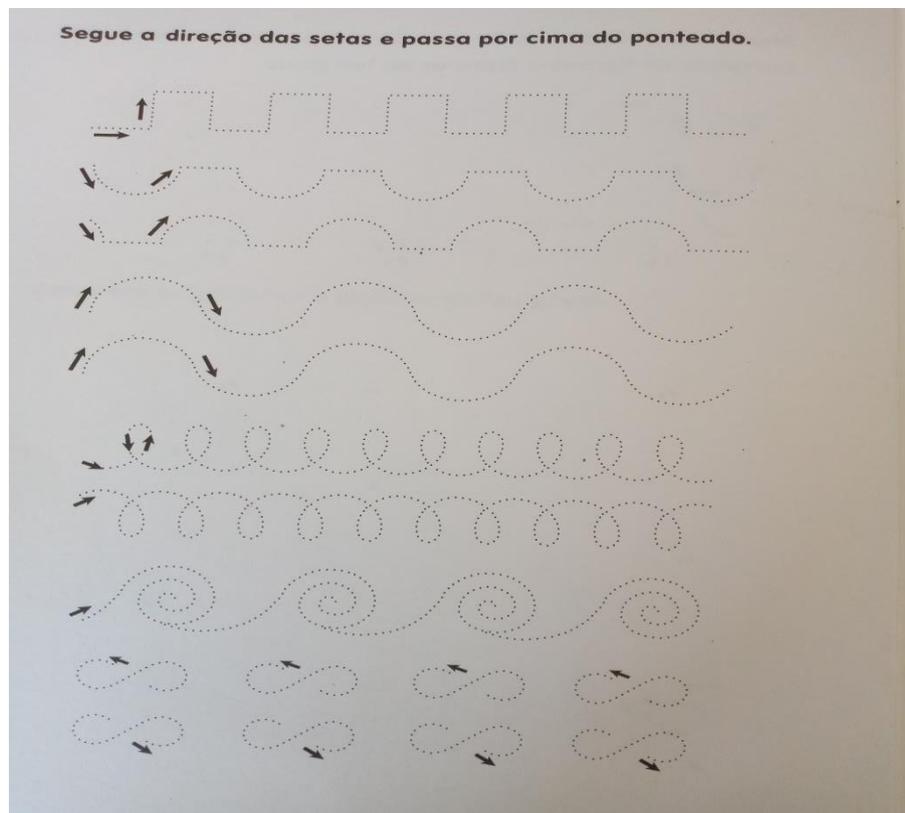
<b>OBJECTIVOS DA INTERVENÇÃO</b>	<b>ACTIVIDADE INSTRUCIONAL (CONTEÚDO) DA INTERVENÇÃO</b>	<b>EVIDÊNCIA DA RESPOSTA À INTERVENÇÃO (RESULTADOS DA APRENDIZAGEM)</b>	<b>TEMPO (N ° de sessões)</b>	<b>MONITORIA AVALIAÇÃO</b>
- Ler e escrever números progressiva e regressivamente de 20 a 50	- Leitura e escrita de números naturais progressiva e regressivamente, por etapa, de 20 a 50	- Lê e escreve os números de 20 a 50 progressiva e regressivamente	5	Teste/prova
- Ordenar números naturais até 50 - Comparar números naturais até 50	- Ordenação de números naturais até 50 - Comparação números naturais até 50	- Ordena números naturais até 50 - Compara números naturais até 50	5	
- Identificar os sinais da linguagem matemática “mais”; “menos; “são”; “igual” na resolução de problemas de adição e de subtração	- Adição e subtração simples até ao limite 50	- Identifica operações para resolução de problemas que envolvem adição e subtração simples de números naturais até 50	10	Teste/prova

## **APÊNDICE 7**

### **AVALIAÇÕES APLICADAS AOS ALUNOS NA 10ª E 20ª SESSÃO DE INTERVENÇÃO**

## AVALIAÇÃO NA 10ª SESSÃO

### Português e Matemática para os Níveis Abaixo da Pré e Pré-primário



Fonte: O Professor Sapinho Coleção: Grafismos. Europrice edições educativas.

## AVALIAÇÃO NA 10ª SESSÃO

### Português e Matemática para o Nível da 1ª Classe

Nome do aluno -----
1. Escreve as vogais ----- -----
2. Forma palavras com as sílabas:  pa / to                      ma / la                      mo/ta  -----                      -----                      -----
3. Escreve os números de 0 a 20:  0 – 1- - ----- ----- -----  ----20.
4. Efectua as operações:  10+5 =  8 - 3 =
<b>Bom trabalho!</b>

**Fonte:** Adaptado do Caderno de Gestão de Competências de Leitura, Escrita e Cálculo (2019-25). Direcção Municipal de Educação e Desporto. Departamento de Supervisão e Inspeção Pedagógica. Maputo. Moçambique.

## AVALIAÇÃO NA 10ª SESSÃO

### Português e Matemática para o Nível da 2ª Classe

Nome do Aluno

1. Escreve o alfabeto de **a** à **z**: -----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

2. Divide as palavras em sílabas:

macaco	sapato
-----	-----

3. Escreve os números de 0 a 50

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

4. Efectua as operações:

$$20 + 10 = \text{-----}$$

$$30 - 10 = \text{-----}$$

Bom trabalho!

## AVALIAÇÃO NA 20ª SESSÃO

### Português e Matemática para o Nível da 1ª Classe

Nome do Aluno	
1. Escreve o alfabeto de A à Z: ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	
2. Divide as palavras em sílabas:	
macaco -----	sapato -----
3. Escreve os números de 20 a 0 ----- ----- ----- ----- -----	
4. Efectua as operações:  10 + 10 = -----  20 - 10 = -----	
Bom trabalho!	

## AVALIAÇÃO NA 20ª SESSÃO

### Português e Matemática para o Nível da 2ª Classe

Nome do Aluno

1. Forma palavras com as sílabas:

pa / to / sa

co / la / sa

la / es / co

-----

2. Escreve os nomes das figuras:



-----

3. Copia:

A Marlene joga xadrez com o Hélder.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

4. Completa a escrita dos números de 50 à 20:

50, 49, -----  
-----  
-----  
-----  
-----20.

5. Efectua as operações:

$30 + 5 =$  -----  
 $20 - 10 =$  -----

Bom trabalho!

## **APÊNDICE 8**

### **GUIÃO DE OBSERVADORA PARTICIPANTE**

#### **Dimensões da Observação na Fase da Construção do Instrumento com os Professores**

- Reconhecimento da falta do instrumento de identificação de NEE como um problema pelos professores.
- Interesse em resolver o problema.
- Interesse pelo instrumento.
- Disponibilidade para usar o instrumento.
- Disponibilidade para participar da construção do instrumento.
- Contribuição de cada professor nas discussões.
- Flexibilidade no retorno dos diários reflexivos.
- Rapidez na comunicação com os pais e encarregados de educação.
- Prontidão e rapidez dos professores na realização das actividades da construção do instrumento.
- Sentimento geral dos professores participantes quanto à utilidade do trabalho de construção do instrumento na sua prática docente.
- Dificuldades encontradas durante a construção do instrumento.
- Condições apontadas como necessárias para a implementação do instrumento.

#### **Dimensões da Observação na Fase da Testagem do Instrumento**

- Motivação e interesse manifestado pelos alunos.
- Participação/assiduidade dos alunos.
- Comentários dos alunos com relação à intervenção.
- Contribuição/participação dos pais e encarregados de educação na implementação da intervenção.
- Comentários dos pais e encarregados de educação em relação ao trabalho realizado com os seus filhos.

**Maputo, 2019**

## **APÊNDICE 9**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O GESTOR ESCOLAR**

#### **Introdução**

Sou Cristina Daniel Matere Tomo, estudante de doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. No âmbito do meu programa de formação e de acordo com a autorização que me concedeu no Termo de Consentimento Livre e Informado, gostaria de obter a seguinte informação sobre a sua escola:

1. Total de alunos da 1ª -7ª classe
2. Total de professores
3. Total de pessoal administrativo (incluindo agentes de serviço e guardas)
4. Total de salas de aula
5. Sanitários
6. Espaços disponíveis para alunos e professores (biblioteca, sala de professores, etc.)
7. Organização pedagógica (turnos, horários, trimestres, semestres, avaliações, etc.)
8. Tipo de população que a escola serve (urbana, peri-urbana, actividade principal, meio de subsistência, actividades principais das crianças em casa, outros...)
9. Distância aproximada que as crianças percorrem para chegar a escola
10. Maiores problemas de saúde das crianças no geral
11. Maiores problemas de aprendizagem dos alunos referidos pelos professores
12. Maiores dificuldades em geral referidos pelos professores
13. Tipo de comunicação da escola com os pais e encarregados de educação.
14. Apoio externo existente (da comunidade ou de ONG).
15. Outros aspectos da escola, que se julguem relevantes.

Muito obrigada

## APÊNDICE 10

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

1. Nome da criança-----
2. Data de nascimento: -----/-----/-----
3. Nome da pessoa com quem vive a criança:-----
4. Parentesco: -----
5. Profissão da pessoa com quem vive a criança: -----
6. Nº de pessoas que vivem em casa com a criança:-----
7. Outras pessoas adultas que vivem com a criança-----
8. Doenças de que sofreu em criança:-----
9. Doenças de que sofre actualmente:-----
10. Medicação que está a tomar:-----
11. Refeição que toma antes de ir à escola-----
12. Coisas que gosta de fazer em casa:-----
13. Coisas que não gosta de fazer:-----
14. Interações com adultos em casa:-----
15. Interações com outras crianças em casa: -----
16. Frequência na escolinha ou creche -----
17. Disciplinas em que a criança tem dificuldades na escola -----
- 
18. Descrição do encarregado de educação sobre o desempenho escolar da criança-----  
-----

Maputo, 2019

## APÊNDICE 11

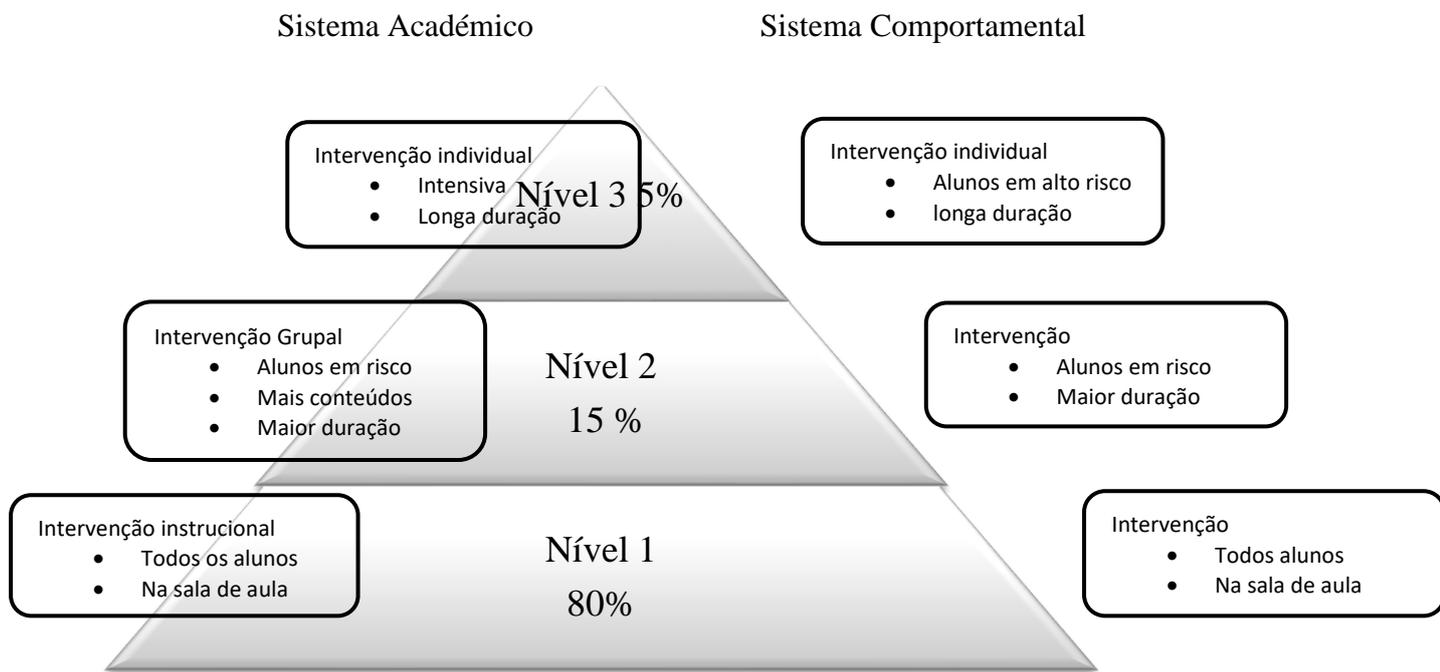
### O MODELO RESPOSTA-À-INTERVENÇÃO (RTI)

#### INTRODUÇÃO

Oficialmente, foi com a legislação federal norte-americana, em 2004, que as respostas dos alunos em situação de sala de aula passaram a ser consideradas como uma parte formal do processo de identificação das NEE (IDEA, 2004). Assim se constituiu como alternativa a outros métodos de identificação, por um lado e, por outro, um método preventivo do insucesso escolar para todos os alunos. Quando o RTI é trazido ao atendimento de indivíduos com NEE-DID, quer-se provar que este modelo é aplicável a todos os indivíduos com ou sem NEE no seu processo de aprendizagem. Ao ser aplicado numa sala de aula do ensino regular, constitui-se num instrumento preventivo das dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno. Apesar da popularidade internacional do modelo RTI (Sousa, 2013), é omissa a referência ao mesmo em Moçambique, talvez por desconhecimento da sua existência, ou porque a referência ao mesmo é escassamente citada em estudos científicos.

Segue-se uma apresentação sucinta do Modelo RTI, para o que se recorre às Figuras 1 e 2, que evidenciam os aspectos da *intervenção*, tanto no sistema académico, como no sistema comportamental.

**Figura 1: Modelo RTI Original**



**Fonte: Adaptação da pesquisadora do**

**<https://sinapsaprender.files.wordpress.com/2014/03/rti-camadas.jpg>**

A figura 1 mostra as três etapas de identificação, avaliação e intervenção nas necessidades educativas em formato de triângulo, para evidenciar o processo pelo qual se chega a concluir que um determinado aluno tem NEE. O processo funciona de forma seguinte: toma-se a base do triângulo como nível 1, que representa uma turma de uma determinada classe de uma escola regular. Portanto, como se referia, qualquer aluno pode ter NEE, independentemente de ter ou não NE. Então, para não esperar que se identifique o aluno só quando estiver em dificuldades ou depois de fracassar na sua aprendizagem, este nível 1 actua como medida preventiva e é aplicada a todos os alunos da turma e em sala de aula. No nível 1 todos os alunos passam por uma triagem avaliativa para identificar aqueles que estão em risco (académico ou comportamental); no nível 2 faz-se a identificação de pontos fortes e fracos dos alunos com dificuldades através de procedimentos sistemáticos de avaliação e aplicação de programas de intervenção individual ou em grupo; no nível 3 a intervenção é intensiva e individualizada, a monitoria e avaliação do progresso são ainda mais intensivas.

## **O Modelo RTI como Instrumento de Atendimento das NEE-DID**

O modelo RTI centra-se na avaliação das respostas dos alunos à intervenção, ou seja, procura determinar se o desempenho académico ou o comportamento dos alunos se modificam em função da intervenção implementada. Assim, o modelo permite seleccionar, alterar e dosear as intervenções, de acordo com as respostas dos alunos, que se poderão situar dentro ou fora da média de respostas dos seus companheiros. Assim, o RTI permite aos professores distinguir duas possíveis grandes causas das NEE dos alunos: por um lado, um ensino inadequado e, por outro, a existência de NE por parte do aluno. Se a maioria dos alunos da turma não manifesta progressos com a intervenção, é porque necessitam da implementação de práticas de ensino eficazes e passíveis de beneficiarem todos os alunos, ou seja, que o ensino não é adequado, de uma forma geral. Por outro lado, se apenas alguns alunos não apresentam melhorias contrariamente ao esperado, isto é, as respostas adequadas de determinados alunos não aumentam com o decurso da intervenção, pode-se inferir que as práticas de ensino na sala de aula são adequadas e que apenas esses alunos necessitam de uma intervenção mais intensiva e individualizada, ajustada às suas necessidades especiais específicas.

De referir que cada nível contém uma série de etapas e procedimentos, pois à medida que o nível de risco se eleva, mais apoio intensivo é providenciado e pode ser aplicado a qualquer aluno com ou sem NEE. Assim sendo, ele apoia-se num conjunto de intervenções, consideradas de uma forma sistematizada, que permitem, com base na determinação de uma linha de base, verificar o progresso do aluno. Com a monitoria que se faz ao longo dos níveis, pode-se detectar se o aluno necessita de um atendimento mais individualizado. Com isso também se obtém informações importantes acerca de cada aluno, por exemplo, dados sobre as suas capacidades e dificuldades.

O modelo RTI veio como que a confirmar que a educação regular inclusiva contém a educação especial, entendida no complexo de busca de respostas às necessidades dos alunos. Por conseguinte, pela via do modelo RTI, existe uma abertura para uma abordagem mais flexível da inclusão educativa.

## APÊNDICE 12

### GRELHA DE REGISTO DE MONITORIA DA RESPOSTA À INTERVENÇÃO

Monitoria da Resposta-à- Intervenção Para Níveis **Abaixo do Pré-Primário e Pré-Primário** na  
Disciplina de **Português e Matemática**

CÓDIGO DO ALUNO	COMPETÊNCIAS									
	Segura correctamente o lápis	Reconhece diferentes sons	Distingue sons de diferentes fontes e ritmos	Reconhece seu nome quando é chamado	Segue tracejado na direcção indicada	Usa noções de quantidade e tamanho para situações apropriadas	Agrupa objectos por tamanho, forma, quantidade e cor	Conta os números naturais de 0 a 9 progressiva e regressivamente	Escreve números naturais de 0 a 9 usando o movimento correcto	Resolve problemas reais que impliquem operações de adição e subtração até 9.
1L1										
1L3										
1L4										
1L5										
1L7										
1L8										
1L9										
2M1										
2M6										
3N1										
3N2										
3N3										
3N5										
3N6										
3N7										
3N9										
4P2										
4P3										
4P9										
5P3										
5P4										
5Q5										
5P6										
5P10										
6R6										
6R9										
6R11										
6R12										
6R13										
7S3										
7S4										
7S5										
7S6										
7S7										
7S8										
7S9										
7S10										
7S11										
8T3										
8T4										
9U3										
9U5										
9U8										
10V5										
10V6										

Observação: Colocar **R**= Respondeu a Intervenção; **NR** = Não Respondeu a Intervenção em cada uma das competências.

Monitoria da Resposta-à- Intervenção Para a 1ª Classe na Disciplina de Português e Matemática

CÓDIGO DO ALUNO	COMPETENCIAS													
	Lê e escreve as letras em estudo, com letra cursiva minúscula e maiúscula	Forma ditongos com as vogais	Forma sílabas com as letras aprendidas	Lê e escreve sílabas	Lê e escreve palavras	Identifica letras e sílabas do seu nome	Escreve seu nome	Copia textos com letra cursiva	Escreve o alfabeto em ordem e em letra cursiva minúscula e maiúscula	Lê e escreve números naturais, progressiva e regressiva de 10 a 20	Identifica a sequência dos números naturais	Associa números às quantidades de objectos	Associa os sinais às operações de adição e subtração	Resolve problemas que envolvem adição e subtração de números naturais até 20
2M2														
2M3														
2M4														
2M5														
2M7														
2M9														
2M11														
4P1														
4P6														
5Q1														
5Q2														
5Q7														
5Q11														
6R1														
6R2														
6R3														
6R4														
6R5														
6R7														
6R8														
7S1														
7S2														
9U2														
11X2														
11X9														

Observação: Colocar **R**= Respondeu a Intervenção; **NR** = Não Respondeu a Intervenção em cada uma das competências.

Monitoria da Resposta-à- Intervenção Para a 2ª Classe na Disciplina de Português e Matemática

CÓDIGO DO ALUNO	COMPETÊNCIAS								
	Forma, lê e escreve palavras a partir de sílabas	Ordena sílabas em palavras desordenadas	Escreve palavras a partir de figuras/imagem	Legenda imagens	Copia textos de 5 linhas com as ligações entre as letras das palavras de forma correcta	Lê e escreve os números de 20 a 50 progressiva e regressivamente	Ordena números naturais até 50	Compara números naturais até 50	Identifica operações para resolução de problemas que envolvem adição e subtração simples de números naturais até 50
2M12									
6R10									

Observação: Colocar **R**= Respondeu a Intervenção; **NR** = Não Respondeu a Intervenção em cada uma das competências.

## APÊNDICE 13



### TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A RECOLHA DE DADOS

Eu, \_\_\_\_\_ Director/a da Escola  
Primária \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, declaro que:

1. Fui informado/a de forma cabal do objectivo da pesquisa a ser acolhida nesta escola;
2. Fui devidamente esclarecido do tipo de pesquisa e da metodologia a ser usada, bem como do resultado a alcançar;
3. Compreendi que a participação na pesquisa é voluntária e que, se assim o entender, qualquer participante poderá se desvincular da pesquisa, a qualquer momento, sem questionamentos nem penalização;
4. Compreendi que se tiver perguntas a fazer, poderei contactar a qualquer momento a investigadora: Cristina Daniel Matere Tomo, pelo Tel: 828746920

Assinatura do/a Director/a da Escola

*Jose Santa Mahumane*

Maputo aos 08 de 07 2019

Eu, **Cristina Daniel Matere Tomo**, confirmo a submissão de um documento informativo sobre a pesquisa, e autorização da Autarquia local para recolha de dados na Escola Primária \_\_\_\_\_

Mais declaro que expliquei com clareza:

1. Sobre a finalidade e métodos da pesquisa;
2. Que o envolvimento dos participantes é sob seu consentimento livre e informado;
3. Sobre a natureza confidencial da informação recolhida;
4. Sobre os trâmites da publicação dos resultados.

Assinatura da investigadora

*Cristina Daniel Matere Tomo*

Maputo, aos \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019

## APÊNDICE 14

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO PARA PROFESSORES



Faculdade de Educação

**Caro/a Professor/a,**

Sou Cristina Daniel Matere Tomo, estudante de doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

No âmbito do meu programa de formação, já em curso, pretendo levar a cabo uma pesquisa cujo objectivo é propor um instrumento de identificação e atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de natureza Dificuldade Intelectual e de Desenvolvimento que frequentam a escola regular. Para isso, irei apresentar um modelo de partida que, juntamente com todos os participantes desta pesquisa (directores, professores, alunos, encarregados de educação), será discutido, adaptado e experimentado na prática quotidiana do processo de ensino-aprendizagem. Esta actividade será igualmente monitorizada e avaliada por todos os participantes, de forma a melhorar o instrumento modelo final a ser proposto.

Para o efeito, a sua participação na pesquisa é crucial. Assim, queira encontrar, em anexo, a descrição do projecto de pesquisa em referência, bem como o Termo de Consentimento Informado.

Antecipadamente agradeço a sua colaboração e cooperação.

Cordiais saudações,

Cristina Daniel Matere Tomo

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_ Professor/a da Escola Primária \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, declaro que:

1. Fui informado/a de forma satisfatória que a presente pesquisa tem por objetivo propor um instrumento de identificação e atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais de natureza Dificuldade Intelectual e de Desenvolvimento que frequentam a escola regular.
2. Fui devidamente esclarecido/a do tipo de pesquisa e da metodologia a ser usada.
3. Fui devidamente esclarecida sobre o uso dos dados e dos resultados a alcançar.
4. Compreendi que não haverá penalização no caso da minha desistência.
5. Compreendi que se tiver perguntas a fazer, poderei contactar a qualquer momento a investigadora: Cristina Daniel Matere Tomo, pelo Tel: 82 8746920

Assinatura do/a Professor/a

\_\_\_\_\_

Maputo, aos \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019

Eu, **Cristina Daniel Matere Tomo**, confirmo o documento informativo sobre a pesquisa na Escola Primária \_\_\_\_\_ e expliquei com clareza:

1. Sobre a finalidade e métodos da pesquisa
2. O envolvimento do/a professor/a como participante activa no processo de pesquisa.
3. Sobre a sua liberdade de desistir sem penalidade.
4. Sobre a natureza confidencial da informação recolhida.
5. Sobre a publicação dos resultados.

Assinatura da investigadora \_\_\_\_\_

Maputo, aos \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019

## APÊNDICE 15

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO PARA OS PAIS



Faculdade de Educação

**Exmo/a Sr/a Encarregado/a de Educação do aluno/a:**

-----

O/A seu/sua filho/a ou educando/a precisa de algum apoio nos seus estudos na escola. Pretendemos dar-lhe aulas de tipo explicação, que vai decorrer das 9 até às 10 horas. Não se paga nada. Se concordar, gostaríamos que ele viesse à escola já uniformizado e, com um lanche reforçado, porque depois da explicação ele vai entrar para a sala de aulas. Portanto, já não vai voltar para casa até à hora de saída.

A Explicadora: -----

(Cristina Daniel Matere Tomo)

Concordo: -----

(Nome do Pai/Mãe ou Encarregado/a de Educação)

**Maputo, Julho de 2019**

## **APÊNDICE 16**

### **INFORMAÇÃO GERAL DOS RESULTADOS PARA A DIRECÇÃO DA ESCOLA**

#### **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa teve objectivo geral de construir um Instrumento Adaptado do Modelo Resposta-à-Intervenção para Identificação e Atendimento de Alunos com Necessidades Educativas Especiais de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental em Escolas Regulares do Ensino Primário em Moçambique

O estudo incidiu na testagem do modelo Resposta-À-Intervenção (RTI) que foi desenvolvido sob quatro objectivos específicos a saber:

1. Construir um instrumento inspirado no modelo RTI para identificar, avaliar e intervir junto a alunos com NEE-DID;
2. Testar o instrumento adaptado;
3. Examinar a eficácia do instrumento adaptado;
4. Aferir a viabilidade de implementação generalizada do instrumento adaptado.

Para a prossecução desta pesquisa, entraram no estudo 106 alunos, identificados pelos seus professores como sendo aqueles que apresentavam mais dificuldades escolares.

Aos pais foram dirigidas cartas de solicitação de permissão para se trabalhar com estes alunos.

Do grupo dos identificados, 34 alunos nunca compareceram para a intervenção. Com a anuência dos pais, entraram para o estudo, 72 alunos.

Durante a intervenção, 9 alunos foram identificados como não tendo NEE, visto que responderam positivamente à intervenção.

O quadro abaixo mostra o número de 63 alunos identificados como tendo alguma NEE, a sua natureza (tipo) e o seguimento a ser dado no próximo ano lectivo, visto que a pesquisa tem em foco alunos com NEE-DID e um tempo muito limitado de intervenção.

## QUADRO RESUMO DA IDENTIFICAÇÃO DAS NEE

NÚMERO DE ALUNOS	NATUREZA DA NEE	SEGUIMENTO	OBSERVAÇÕES
1	Dificuldades de se relacionar com o mundo exterior (Síndrome de espectro de Autismo)	- Já está a ser acompanhado pelos serviços de Psicologia. - Aguardar o relatório Psicológico; - A escola deverá comunicar-se com os pais e com a Direcção Distrital para se tomar uma decisão sobre o programa de aprendizagem deste aluno.	Não vai continuar em Fevereiro por não ser o objecto da pesquisa.
29	Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (estes alunos são bem comportados, mas apresentam um atraso com relação às actividades que executam comparado com sua idade e o resto da turma)	Estes alunos irão continuar em Fevereiro. Não são todos de uma única turma. Alguns pais já confirmaram que seus educandos têm problemas de desenvolvimento.	Apresentam um perfil com características da população objecto desta pesquisa
15	Dificuldades Comportamentais e Hiperactividade com Défice de Atenção (o comportamento observado destes alunos confirmou as preocupações dos professores).	Os respectivos professores serão informados para se comunicarem com os pais para explicar os problemas das crianças e o que vão fazer para melhorar o seu comportamento que influencia na aprendizagem dos mesmos.	Não irão continuar na intervenção, por não constituírem o objecto de pesquisa.
18	Dificuldades de Aprendizagem Escolar	Os professores irão comunicar-se com os pais para explicar os problemas dos alunos. Os professores deverão continuar a dar actividades individualizadas a estes alunos.	Não irão continuar na intervenção, por não constituírem o objecto de pesquisa.

O quadro acima não mostra evidências de um ensino inadequado por parte dos professores. Pois, esse não era o objectivo desta pesquisa. Contudo, um aspecto muito preocupante é a irregularidade com que certos alunos frequentam a escola. O absentismo pode ser um grande factor causador das dificuldades nos alunos.

Maputo, Novembro de 2019

## **APÊNDICE 17**

### **QUADROS INFORMATIVOS DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PARA CADA PROFESSOR**

Caro/a Professor/a

---

Assunto: Comunicação dos Resultados da Intervenção

No âmbito da minha pesquisa, quero agradecer toda a colaboração que me prestou. Queira, por favor, encontrar no quadro anexo os resultados das 20 sessões de intervenção que fiz aos alunos da sua turma, de acordo com o programado durante esta pesquisa.

Cristina Daniel Matere Tomo

Maputo, Novembro de 2019

**QUADRO INFORMATIVO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS: TURMA – 1L**

<b>NOME DO ALUNO</b>	<b>NATUREZA/TIPO DE NEE</b>	<b>SEGUIMENTO E OBSERVAÇÕES</b>
1L1	Insuficiência de informação	Não vai continuar. Tem 14 faltas
1L3	Insuficiência de informação	Não vai continuar. Tem 10 faltas
1L4	Défice de atenção e comportamental	Não vai continuar. Não constitui objecto da pesquisa. Tem carências notáveis (falta de higiene corporal, de material escolar). Com uma intervenção no comportamento, pode melhorar aprendizagens académicas
1L5	Insuficiência de informação	Não vai continuar. Tem 14 faltas
1L7	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
1L8	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
1L9	Não tem NEE	Com um estudo orientado, todos os dias, pode recuperar.

**QUADRO INFORMATIVO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS: TURMA - 2M**

<b>CODIGO DO ALUNO</b>	<b>NATUREZA/TIPO DE NEE</b>	<b>SEGUIMENTO E OBSERVAÇÕES</b>
2M1	Hiperactividade com défice de atenção que provoca um comportamento inadequado para a aprendizagem	Não vai continuar porque não constitui objecto da pesquisa. O ensino-aprendizagem será melhor se for individualizado ou em grupos pequenos, com uma intervenção mais acentuada na área comportamental
2M2	Não tem NEE.	Com um estudo orientado, todos os dias, pode recuperar.
2M3	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
2M4	Não tem NEE	-
2M5	Hiperactividade com défice de atenção que provoca um comportamento inadequado para a aprendizagem	Não vai continuar porque não constitui objecto da pesquisa. O ensino-aprendizagem será melhor se for individualizado ou em grupos pequenos, com uma intervenção mais acentuada na área comportamental
2M6	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
2M7	Não tem NEE	Com um estudo orientado, todos os dias, pode recuperar.
2M9	Hiperactividade com défice de atenção que provoca um comportamento inadequado para a aprendizagem	Não vai continuar porque não constitui objecto da pesquisa. O ensino-aprendizagem será melhor se for individualizado ou em grupos pequenos, com uma intervenção mais acentuada na área comportamental
2M11	Não tem NEE	Com um estudo orientado, todos os dias, pode recuperar.
2M12	Não tem NEE	Com um estudo orientado, todos os dias, pode recuperar.

**QUADRO INFORMATIVO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS: TURMA – 3N**

<b>NOME DO ALUNO</b>	<b>NATUREZA/TIPO DE NEE</b>	<b>SEGUIMENTO E OBSERVAÇÕES</b>
3N1	Dificuldade de se comunicar com o mundo exterior (síndrome de espectro de autismo)	Já está encaminhada aos serviços de apoio psicológico. Não vai continuar porque não constitui objecto da pesquisa.
3N2	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
3N3	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
3N5	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
3N6	Insuficiência de informação	Não vai continuar. Tem 17 faltas
3N7	Insuficiência de informação	Não vai continuar. Nas primeiras sessões, parecia não ter NEE. Nas últimas sessões começou a faltar.
3N9	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro

**QUADRO INFORMATIVO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS: TURMA – 4P**

<b>NOME DO ALUNO</b>	<b>NATUREZA/TIPO DE NEE</b>	<b>SEGUIMENTO E OBSERVAÇÕES</b>
4P1	Não tem NEE	Não vai continuar.
4P2	Dificuldades de Aprendizagem não especificadas devido à insuficiência de informação.	Não vai continuar. Tem 10 faltas. Das vezes que aparece, não traz material escolar.
4P3	Dificuldades de Aprendizagem com défice de atenção	Não vai continuar porque não constitui objecto da pesquisa. O ensino-aprendizagem será melhor se for individualizado ou em grupos pequenos, com uma intervenção mais acentuada na área da concentração.
4P6	Dificuldade Emocional e Comportamental	Não vai continuar porque não constitui objecto da pesquisa. Insegura, copia dos colegas, trabalha muito em casa. Se possível, deve-se conversar com os encarregados de educação
4P9	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro

**QUADRO INFORMATIVO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS: TURMA – 5Q**

<b>NOME DO ALUNO</b>	<b>NATUREZA/TIPO DE NEE</b>	<b>SEGUIMENTO E OBSERVAÇÕES</b>
5Q1	Hiperactividade com défice de atenção que provoca um comportamento inadequado para a aprendizagem	Não vai continuar porque não constitui objecto da pesquisa. O ensino-aprendizagem será melhor se for individualizado ou em grupos pequenos, com uma intervenção mais acentuada na área comportamental
5Q2	Hiperactividade com défice de atenção que provoca um comportamento inadequado para a aprendizagem	Não vai continuar porque não constitui objecto da pesquisa. O ensino-aprendizagem será melhor se for individualizado ou em grupos pequenos, com uma intervenção mais acentuada na área comportamental
5Q3	Dificuldade Comportamental	Não vai continuar. Não constitui objecto da pesquisa. Tem 10 faltas. Com uma intervenção no comportamento, pode melhorar aprendizagens académicas
5Q4	Défice de atenção e comportamental	Não vai continuar porque não constitui objecto da Pesquisa. Tem 7 faltas. Com uma intervenção no comportamento, pode melhorar aprendizagens académicas
5Q5	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
5Q6	Défice de atenção e comportamental	Não vai continuar. Não constitui objecto da pesquisa. Tem carências notáveis (falta de higiene corporal, de material escolar, desaprumado). Com uma intervenção no comportamento, pode melhorar aprendizagens académicas
5Q7	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
5Q10	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
5Q11	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro

**QUADRO INFORMATIVO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS: TURMA – 6R**

<b>NOME DO ALUNO</b>	<b>NATUREZA/TIPO DE NEE</b>	<b>SEGUIMENTO E OBSERVAÇÕES</b>
6R1	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
6R2	Não tem NEE	Com um estudo orientado, todos os dias, pode recuperar.
6R3	Não tem NEE	Com um estudo orientado, todos os dias, pode recuperar.
6R4	Não tem NEE	Com um estudo orientado, todos os dias, pode recuperar.
6R5	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
6R6	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
6R7	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
6R8	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
6R9	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
6R10	Não tem NEE	Com um estudo orientado, todos os dias, pode recuperar.
6R11	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
6R12	Não tem NEE	Com um estudo orientado, todos os dias, pode recuperar.
6R13	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro

**QUADRO INFORMATIVO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS: TURMA – 7S**

<b>NOME DO ALUNO</b>	<b>NATUREZA/TIPO DE NEE</b>	<b>SEGUIMENTO E OBSERVAÇÕES</b>
7S1	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
7S2	Insuficiência de informação	Não vai continuar. Tem 11 faltas
7S3	Hiperactividade com défice de atenção que provoca um comportamento inadequado para a aprendizagem	Não vai continuar porque não constitui objecto da pesquisa. O ensino-aprendizagem será melhor se for individualizado ou em grupos pequenos, com uma intervenção mais acentuada na área comportamental
7S4	Hiperactividade com défice de atenção que provoca um comportamento inadequado para a aprendizagem	Não vai continuar porque não constitui objecto da pesquisa. O ensino-aprendizagem será melhor se for individualizado ou em grupos pequenos, com uma intervenção mais acentuada na área comportamental
7S5	Não tem NEE	Com um estudo orientado, todos os dias, pode recuperar.
7S6	Insuficiência de informação	Não vai continuar. Tem 10 faltas
7S7	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
7S8	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
7S9	Insuficiência de informação	Não vai continuar. Tem 18 faltas
7S10	Hiperactividade com défice de atenção que provoca um comportamento inadequado para a aprendizagem	Não vai continuar porque não constitui objecto da pesquisa. O ensino-aprendizagem será melhor se for individualizado ou em grupos pequenos, com uma intervenção mais acentuada na área comportamental
7S11	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro

**QUADRO INFORMATIVO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS: TURMA – 8T**

<b>NOME DO ALUNO</b>	<b>NATUREZA/TIPO DE NEE</b>	<b>SEGUIMENTO E OBSERVAÇÕES</b>
8T3	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
8T4	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro

**QUADRO INFORMATIVO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS: TURMA – 9U**

<b>NOME DO ALUNO</b>	<b>NATUREZA/TIPO DE NEE</b>	<b>SEGUIMENTO E OBSERVAÇÕES</b>
9U2	Não tem NEE	Com um estudo orientado, todos os dias, pode recuperar.
9U3	Hiperactividade com défice de atenção que provoca um comportamento inadequado para a aprendizagem	Não vai continuar porque não constitui objecto da pesquisa. O ensino-aprendizagem será melhor se for individualizado ou em grupos pequenos, com uma intervenção mais acentuada na área comportamental
9U5	Insuficiência de informação	Não vai continuar. Tem 18 faltas
9U8	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro

**QUADRO INFORMATIVO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS: TURMA – 10V**

<b>NOME DO ALUNO</b>	<b>NATUREZA/TIPO DE NEE</b>	<b>SEGUIMENTO E OBSERVAÇÕES</b>
10V5	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro
10V6	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro

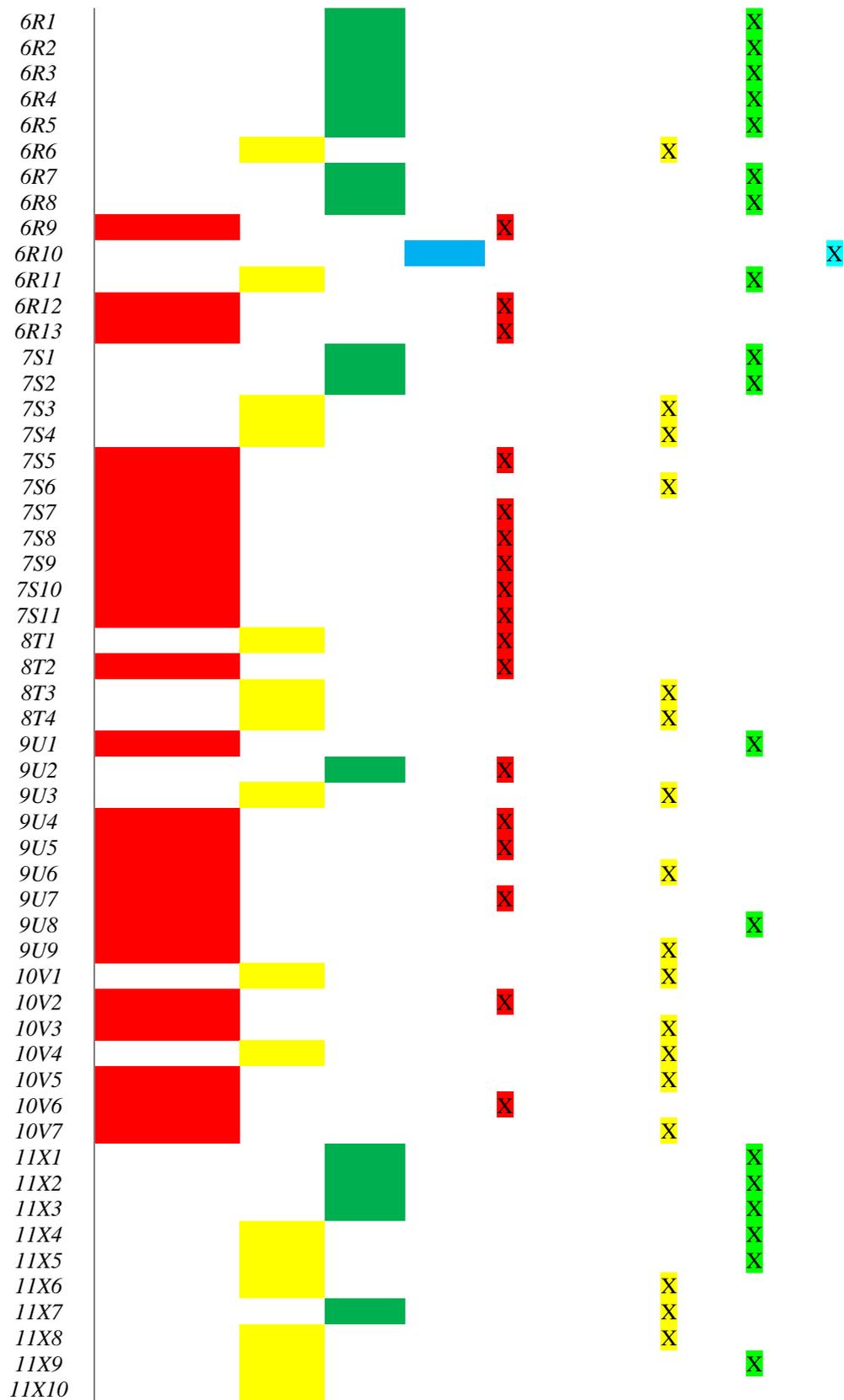
**QUADRO INFORMATIVO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS: TURMA – 11X**

<b>NOME DO ALUNO</b>	<b>NATUREZA/TIPO DE NEE</b>	<b>SEGUIMENTO E OBSERVAÇÕES</b>
11X2	Hiperactividade com défice de atenção que provoca um comportamento inadequado para a aprendizagem	Não vai continuar porque não constitui objecto da pesquisa. O ensino-aprendizagem será melhor se for individualizado ou em grupos pequenos, com uma intervenção mais acentuada na área comportamental
11X9	Dificuldade intelectual e desenvolvimental leve. Apresenta um atraso na execução de actividades da sua idade.	Vai continuar em Fevereiro

## APÊNDICE 18

### QUADRO SÍNTESE DOS NÍVEIS DOS ALUNOS

Código	Português				Matemática			
	Abaixo	Pré	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	Abaixo	Pré	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>
1L1	■				■			
1L2						■		
1L3						■		
1L4							■	
1L5						■		
1L6							■	
1L7							■	
1L8							■	
1L9						■		
2M1		■						
2M2			■					
2M3			■					
2M4			■					
2M5								■
2M6		■						
2M7			■				■	
2M8								■
2M9			■					■
2M10			■					■
2M11			■					■
2M12								■
2M13			■				■	
3N1	■							
3N2							■	
3N3								
3N4								
3N5								
3N6								
3N7								
3N8								
3N9		■				■		
4P1			■				■	
4P2		■						■
4P3	■						■	
4P4		■					■	
4P5		■					■	
4P6			■					■
4P7		■					■	
4P8		■					■	
4P9		■					■	
5Q1			■				■	
5Q2			■				■	
5Q3		■				■		
5Q4		■				■		
5Q5	■						■	
5Q6			■				■	
5Q7			■				■	
5Q8	■						■	
5Q9	■						■	
5Q10		■					■	
5Q11			■				■	
5Q12	■						■	



Legenda: **Vermelho** = Abaixo Pré-Primário; **Amarelo** = Pré; **Verde** = 1ª; **Azul** = 2ª