



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A Inclusão Escolar das Crianças com Deficiência no Ensino Primário em Moçambique:
uma Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas no Distrito de Mandlakazi, na Província de
Gaza**

Nélio Sansão José Manjate

Maputo

2024



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A Inclusão Escolar das Crianças com Deficiência no Ensino Primário em Moçambique: uma Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas no Distrito de Mandlakazi, na Província de Gaza

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Eduardo Mondlane, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Delfina Benjamim Massangaie da Silva

Nélio Sansão José Manjate

Maputo

2024

Declaração

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

(Nélio Sansão José Manjate)

Dedicatória

À minha mãe!

À minha esposa!

Às minhas filhas!

Agradecimentos

A Deus todo poderoso, pelo dom da vida!

À minha supervisora, Doutora Delfina Benjamim Massangaie da Silva, pelo suporte incansável, incondicional, pelas sugestões teóricas e metodológicas e pelo diálogo permanente para que juntos construíssemos esta dissertação!

Ao Professor Doutor José Salinas Reginaldo, pelo apoio incondicional e disponibilização de um acervo bibliográfico diversificado sobre a Inclusão Escolar.

A todos os meus professores do Mestrado em Educação Inclusiva, pela sua contribuição científica durante o percurso!

Aos gestores, técnicos e professores afectos à Direcção Provincial de Educação de Gaza, Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Mandlakazi, Escola Primária do Centro de Alfabetização e Iniciação Profissional, Escola Primária de Mukhomane, Escola Primária O Cantinho do Infante e Escola Primária de Muzamane, por terem aceite participar da pesquisa, terem apoiado na disponibilização de diferentes dados e informações, organização dos diferentes grupos-focais e terem partilhado as suas percepções e contribuições para que as escolas primárias se tornem mais inclusivas!

Aos pais/encarregados de educação, membros da comunidade e às crianças das escolas-alvo do estudo, por terem aceite participar das conversas e darem a sua visão e contribuição para a promoção da inclusão escolar!

Às minhas filhas e à minha esposa, que sempre compreenderam a minha ausência, tanto me encorajaram a enfrentar mais um desafio e me acompanharam durante o percurso académico!

Aos meus irmãos, que sempre respeitaram as minhas decisões e deram força para a luta pelo título!

Aos colaboradores e amigos do Programa Nacional de Deficiência e Inclusão em Moçambique (Save the Children Noruega, Save the Children Moçambique, EENET, ACAMO e FAMOD), pela inspiração para que eu abraçasse esta área de Deficiência e Educação Inclusiva!

Àqueles que directa ou indirectamente contribuíram para que este trabalho fosse realizado com êxito, estende-se o meu muito *KHANIMAMBO!*

Índice

Declaração	iii
Dedicatória	iv
Agradecimentos	v
Resumo	viii
Abstract	ix
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	x
Lista de Tabelas	xii
Lista de Quadros	xiii
Lista de Figuras	xiv
Capítulo 1: Introdução	15
1.1.Contexto do tema de pesquisa	15
1.2.Problema da pesquisa	17
1.3.Objectivos da pesquisa	19
1.4.Perguntas da pesquisa	19
1.5.Relevância da pesquisa	19
Capítulo 2. Revisão da Literatura sobre a Inclusão Escolar	22
2.1.A inclusão escolar e as práticas pedagógicas	22
2.2.Pessoas com deficiência e Educação Inclusiva: histórico, trajectória e práticas pedagógicas nas escolas	24

Capítulo 3. Metodologia da Pesquisa	41
3.1.Local da pesquisa	42
3.1.1. Rede escolar da educação no distrito de Mandlakazi	43
3.2.Técnicas e instrumentos de recolha de dados	45
3.3.Questões éticas	47
3.4.Participantes da pesquisa	47
3.4.1. Descrição geral do perfil dos participantes	47
3.4.2. Descrição do perfil dos participantes-chave (professores)	49
3.5.Limitações da pesquisa	51
Capítulo 4. Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa	52
4.1.Acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas	52
4.1.1. Acessibilidade	54
4.1.2. Práticas pedagógicas inclusivas na sala de aulas	57
4.1.2.1.Desafios associados à preparação dos professores para a inclusão de todos os alunos no ensino e aprendizagem.....	61
4.2.Presença, participação e realização dos alunos na escola	65
4.3.Participação da comunidade/pais e encarregados de educação na promoção da inclusão dos alunos com deficiência na escola	67
Capítulo 5. Conclusão e sugestões	72
5.1.Conclusões	72
5.2.Sugestões de abordagens para promover práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Primário	75
Referências bibliográficas	78
Apêndices	83
Anexos	97

Resumo

No contexto moçambicano, a proposta de um sistema nacional de educação inclusiva suporta-se em convenções, estratégias, políticas e leis, desde os finais do século XX até os primórdios do século XXI, cujos princípios se fundamentam na democratização, igualdade de oportunidades, equidade e diversidade no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, as práticas vêm se mostrando distantes das teorias de uma abordagem de educação inclusiva. Assim, através desta pesquisa reflectimos sobre as práticas pedagógicas no Ensino Primário na Província de Gaza, Distrito de Mandlakazi, cruzando as perspectivas teóricas sobre a inclusão escolar com as práticas pedagógicas na sala de aulas. Metodologicamente, cruzámos a pesquisa bibliográfica, observação do ambiente escolar e de aulas com os contactos directos, através de entrevistas semi-estruturadas com grupos-focais compostos por professores, alunos e membros da comunidade, para colher percepções e contribuições que promovam e melhorem o ambiente de educação inclusiva. Como resultado, embora o processo de inclusão escolar em Moçambique advoque uma educação para todos, depreendemos que ainda está no início, oscilando entre a retórica e a experimentação de algumas práticas, numa escala reduzida. Decorrente disso, desafios ligados à acessibilidade continuam visíveis. Nas práticas pedagógicas, assinalam-se desafios estruturais e sistémicos, desde a perspectiva teórica de preparação dos professores até à formação em exercício sobre a deficiência e inclusão, caracterizada por ser irregular, dadas limitações técnicas e financeiras. Por isso, o sistema educativo deve investir e combinar: consciencialização de todos os actores da educação sobre a inclusão escolar; transformação das infra-estruturas, equipamento e mobiliário em inclusivas e ênfase nas oficinas pedagógicas dos professores em metodologias participativas e inclusivas.

Palavras-chave: educação inclusiva; inclusão; pessoas com deficiência; práticas pedagógicas inclusivas.

Abstract

In the Mozambican context, the proposal for an inclusive national education system is based on conventions, strategies, policies and laws from the end of the 20th century to the beginning of the 21st, whose principles are based on the idea of democratization, equal opportunities, equity and diversity in the teaching and learning process. However, in reality, teaching and learning practices including people with disabilities have proven to be far from the theories of an inclusive education approach. Therefore, through this research we reflect on pedagogical practices in Primary Education in Gaza province, district of Mandlakazi, crossing theoretical perspectives on school inclusion with pedagogical practices in the classroom. Methodologically, we crossed bibliographical research, observation of the school environment and classes with direct contacts, through semi-structured interviews with focus groups compounded by teachers, students and community members, to gather insights and contributions that promote and improve the environment of inclusive education. As a result, although the process of school inclusion in Mozambique calls for education for all, we understand that it is still at an early stage, oscillating between rhetoric and the experimentation of some practices, on a small scale. As a result, challenges related to accessibility are still visible. In pedagogical practices, there are structural and systemic challenges, from the theoretical perspective of preparing teachers to in-service teacher training on disability and inclusion, which is characterized by being irregular, given technical and financial limitations. For this reason, the education system must invest in and combine: awareness raising of all education stakeholders on school inclusion; transforming infrastructures, equipment and furniture into inclusive ones; and emphasizing teachers' pedagogical workshops on participatory and inclusive methodologies.

Keywords: inclusive education; inclusion; people with disabilities; inclusive pedagogical practices.

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ACAMO – Associação de Cegos e Amblíopes de Moçambique

CcD – Crianças com Deficiência

CcNEE – Crianças com Necessidades Educativas Especiais

CDC - Convenção sobre os Direitos da Criança

CREI - Centro de Recursos de Educação Inclusiva

CRM - Constituição da República de Moçambique

DIPLAC - Direcção de Planificação e Cooperação

DPEG – Direcção Provincial de Educação de Gaza

EEIDCD – Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência

EENET - *Enabling Education Network* (Rede Facilitadora da Educação)

EPF - Escolas de Professores do Futuro

EP1 - Ensino Primário do 1º grau

EP2 - Ensino Primário do 2º grau

FAMOD – Fórum das Associações Moçambicanas de Pessoas com Deficiência

IFP - Instituto de Formação de Professores

INDE - Instituto de Desenvolvimento da Educação

INE - Instituto Nacional de Estatística

MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

OPD's - Organizações de Pessoas com Deficiência

PcD – Pessoa com Deficiência

PEE – Plano Estratégico da Educação

PNAD - Plano Nacional de Ação na Área da Deficiência

SADC - *Southern African Development Community* (Comunidade de Desenvolvimento da África Austral)

SAIES - *Southern African Development Community Inclusive Education Strategy* (Estratégia para a Educação Inclusiva de Alunos com Deficiência na África Austral)

SDEJT – Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia

SNE - Sistema Nacional de Educação

UNESCO - *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

Unicef – *United Nations Children's Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

ZIP – Zona de Influência Pedagógica

Lista de tabelas

Tabela 1: Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Primário (1 ^a a 6 ^a classe), na Província de Gaza, 2021 a 2023	44
Tabela 2: Distribuição dos professores participantes da pesquisa por classe	49
Tabela 3: Tabela 7: Distribuição das aulas observadas por escola e classe	49
Tabela 4: Formação académica dos professores participantes da pesquisa	50
Tabela 5: Formação psico-pedagógica dos professores participantes da pesquisa	50
Tabela 6: Distribuição dos professores segundo o ano de conclusão da formação	50
Tabela 7: Distribuição dos professores segundo a experiência profissional	51

Lista de quadros

Quadro 1: Documentos internacionais que sustentam as políticas educacionais em Moçambique	28
Quadro 2: Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Primário (1 ^a a 6 ^a classe), por tipo de deficiência no Distrito de Mandlakazi em 2021	97
Quadro 3: Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Primário (1 ^a a 6 ^a classe), por tipo de deficiência no Distrito de Mandlakazi em 2022	97
Quadro 4: Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Primário (1 ^a a 6 ^a classe), por tipo de deficiência no Distrito de Mandlakazi em 2023	97

Lista de figuras

Figura 1: Localização geográfica da Província de Gaza 42

Figura 2: Rede escolar do Distrito de Mandlakazi 43

Capítulo 1 – Introdução

Neste capítulo pretendemos apresentar o contexto do tema de pesquisa, o problema da pesquisa, o objectivo geral, os objectivos específicos, as perguntas da pesquisa e a relevância da pesquisa para o campo da Educação, sobretudo para o processo de ensino e aprendizagem.

1.1. Contexto do tema de pesquisa

A nível internacional e regional há instrumentos legais que regulam os direitos de pessoas com deficiência, desde as Convenções das Nações Unidas: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), até às Declarações, como se destacam: a Declaração de Jomtien (Tailândia, 1990); Declaração de Salamanca (Espanha, 1994); Declaração de Dakar (Senegal, 2000). Igualmente, se destacam no quadro legal as Agendas das Nações Unidas e Estados-Parte (2030); e Estratégias Regionais, como é o caso da *Southern African Development Community Inclusive Education Strategy – SAIES* (Estratégia para a Educação Inclusiva de Alunos com Deficiência na África Austral) - 2017-2021.

A nível nacional, no contexto sociopolítico, esforços para uma educação para todos são ilustrados nos conteúdos das diversas resoluções, decretos, reformas curriculares e planos de pessoas com deficiência aprovados no país. Destes, destacam-se, por exemplo, os seguintes: *Política para a Pessoa Portadora de Deficiência*¹, de 1999; *Plano Nacional de Acção na Área da Deficiência - PNAD I (2006-2010) e PNAD II (2012-2019)*; *Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas de Serviços e Lugares Públicos a Pessoa Portadora de Deficiência Física ou de Mobilidade Condicionada, de 2008*. No sector da Educação, há também um conjunto de Leis, diplomas ministeriais, decretos, políticas, estratégias e planos que demonstram os esforços do país na luta pela educação para todos. Citam-se os casos da *Política Nacional da Educação (1995)*; *o Diploma Ministerial nº 191/2011 que cria os Centros de Recursos de Educação Inclusiva – CREI*; *os Planos Estratégicos de Educação (PEE 2006-2010/2011 e PEE 2020-2029)*; *a Estratégia da Educação Inclusiva e*

¹No referido documento é usada a expressão “pessoa portadora de deficiência” (ao invés de pessoa com deficiência)

Desenvolvimento da Criança com Deficiência – 2020-2029 e o Plano Curricular de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos (2019). Vale acrescentar que, no contexto do nosso país e no seguimento das directrizes de Conferências Internacionais (neste caso, Jomtien, 1990), a implementação do projecto de *Escolas Inclusivas*, em 1998, marca a história de inclusão, cujos objectivos prioritários, segundo Chambal (2007:45) eram “o acesso escolar de crianças, a melhoria da eficácia das escolas e da qualidade de ensino”.

A partir de um prisma assente nas reflexões contemporâneas sobre a inclusão, por exemplo, trazidas por Mantoan (2006 e 2015) compreendemos que o mundo actual deve estar preparado para entender o outro como diferente, com necessidades específicas, particulares, mas com potencialidade de participar da sua própria construção como indivíduo, um ser social, capaz de viver em comunidade e realizar-se plenamente.

O entendimento do outro na diversidade, enquanto ser social diferente, passa necessariamente pela sua compreensão enquanto membro de uma família, de uma comunidade, que tem anseios, pretende realizar-se e, para o efeito, o processo de ensino e aprendizagem desempenha um papel crucial.

Por isso, na perspectiva psico-pedagógica, há necessidade de consideração de todos os indivíduos como seres com um potencial para a aprendizagem, havendo, porém, a necessidade de se considerar as particularidades e lidar com elas conforme necessário.

Nos dias que correm, muitos são os casos de crianças com deficiência que tanto precisam de uma intervenção pedagógica acertada para que aprendam.

O aludido no parágrafo anterior remete-nos a uma reflexão profunda sobre a importância das práticas de ensino, o que não se concretiza por si apenas ou talvez pensando somente na dimensão médica do indivíduo. Há que pensar na universalidade dos fenómenos e factores e considerar a intervenção nesta dimensão – mais social do indivíduo. Ademais, construir uma abordagem pedagógica que atenda a todos os indivíduos numa perspectiva que considere a alteridade e que promova uma aprendizagem à altura das especificidades individuais parece-nos um imperativo.

Contudo, as reformas políticas sobre a Educação Inclusiva em Moçambique são questionadas por académicos, alunos, professores, pais/encarregados de educação e a sociedade civil.

Neste contexto, através desta dissertação, propusemo-nos a reflectir sobre *A Inclusão Escolar das Crianças com Deficiência no Ensino Primário em Moçambique: uma Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas no Distrito de Mandlakazi, na Província de Gaza* e, numa outra perspectiva, reflectirmos sobre que abordagens podem promover formas de intervenção psicopedagógica para tornar as escolas primárias mais acessíveis e inclusivas.

O local do nosso estudo, Província de Gaza, de acordo com o INE (2023:10-12), no seu anuário estatístico da Província de Gaza 2022, situa-se a Sul de Moçambique e ocupa uma superfície de 75 709 km² e uma população de 1 465 802 habitantes, sendo 667 686 homens e 798 116 mulheres. É limitado, à Norte, pela Província de Manica, a Nordeste pela Província de Inhambane e à Sul pela Província de Maputo. Também, a Sul faz fronteira com a África do Sul e já a Oeste com o Zimbábwe. Na parte Sueste tem ainda cerca de 200 km de costa do Oceano Índico. Sob o ponto de vista administrativo, Gaza é composta por 14 distritos, 6 municípios, 5 postos administrativos, 119 localidades e 56 bairros. O distrito de Mandlakazi, nossa área de estudo, em linha recta, dista a 44 km e, por rodovia, a 74 km da cidade capital, Xai-Xai. O distrito de Mandlakazi, local-caso da nossa reflexão apresenta uma rede escolar de 92 escolas primárias, que leccionam até a 5^a classe, e 73 que leccionam até a 7^a classe.

Neste contexto, para a realização desta dissertação, optamos por um estudo qualitativo. Ademais, tendo em consideração o propósito desta pesquisa, para o levantamento de dados, iremos privilegiar a combinação da pesquisa bibliográfica e os contactos directos. A primeira irá permitir-nos fazer um apontamento geral sobre o acesso, a inclusão escolar e as práticas pedagógicas inclusivas, quer no contexto do quadro legal internacional, regional e local, quer no âmbito de pesquisas ou reflexões académicas sobre a matéria. A segunda (contactos directos) permitir-nos-á contactar pessoas directamente envolvidas no campo de estudo (neste caso, iremos contactar pessoas/profissionais que trabalham com o subsistema do Ensino Primário) e que fornecerão dados ou poderão sugerir fontes e informações importantes.

1.2. Problema de pesquisa

Estudos realizados por Eide e Kamaleri (2009), Save the Children (2012), Unicef (2013), EENET (2020) e Grimes et al (2023) apontam que a maioria das pessoas com deficiência e suas famílias em Moçambique vive em situação de pobreza relativamente extrema, tem limitação ao acesso à

Educação formal ou mesmo não recebe nenhuma Educação fornecida pelo Sistema Nacional de Educação. Igualmente, pessoas com deficiência em Moçambique têm poucas oportunidades de ganhar a vida, são estigmatizadas, discriminadas e excluídas de diferentes processos de participação social em diferentes níveis, o que influencia não somente nas suas vidas, como também das suas famílias.

Em Moçambique, o processo educativo na diversidade tende a ser cada vez mais desafiador, de tal modo que as crianças não são tratadas, embora numa abordagem holística, respeitando as suas particularidades, o que torna o ambiente de aprendizagem, sobretudo em contextos que envolvem crianças com deficiência, menos inclusivo.

Do ponto de vista teórico, no contexto da revisão de diversa literatura sobre a inclusão escolar e práticas pedagógicas² realizadas durante a frequência do Curso de Pós-graduação em Educação em Emergência, Mestrado em Educação Inclusiva e cursos técnicos em Deficiência e Educação Inclusiva, reflecti sobre como é que as práticas de ensino se concretizam no processo de ensino e aprendizagem nos diferentes subsistemas do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, sobretudo no Ensino Primário.

Decorrente dos factos e dados estatísticos disponíveis, da experiência empírica como professor (nomeadamente, a introspecção sobre as estratégias excludentes que usava para a condução das minhas aulas e como é que os outros professores/colegas que tive a oportunidade de assisti-los durante o processo de leccionação, com clara evidência de discriminação de crianças com deficiência, agudizado pelo entendimento supersticioso que os seus pais/encarregados de educação construíam sobre as suas características particulares e conseqüente segregação na escola e na comunidade) e, por fim, das sugestões que a literatura nos oferece sobre a inclusão escolar, surge uma pergunta: até que ponto as práticas de ensino aplicadas no Ensino Primário em Moçambique permitem que crianças com deficiência desenvolvam o seu potencial e aprendam?

² Conforme as referências bibliográficas constantes na parte final da dissertação.

1.3. Objectivos da pesquisa

1.3.1. Objectivo geral

- ✓ Reflectir sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores que actuam no Ensino Primário, em Moçambique, considerando os recursos disponíveis e os outros intervenientes para a promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência.

1.3.2. Objectivos específicos

Esta pesquisa visa, especificamente:

- ✓ Identificar os desafios de inclusão escolar de crianças com deficiência no Ensino Primário, em Gaza, no distrito de Mandlakazi;
- ✓ Analisar as perspectivas das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, no Ensino Primário em Gaza – caso do Distrito de Mandlakazi;
- ✓ Propor abordagens que promovam práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Primário, considerando os intervenientes e os recursos disponíveis.

1.4. Perguntas de pesquisa

Em alinhamento com os objectivos específicos anteriormente enunciados, o estudo procura respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que desafios as escolas moçambicanas enfrentam no processo de inclusão de crianças/alunos com deficiência?
2. Quais são as práticas pedagógicas que são adoptadas pelos professores das escolas moçambicanas para incluir crianças com deficiência durante o processo de ensino-aprendizagem?

1.5. Relevância da pesquisa

Sob o ponto de vista pessoal, discutir questões de acesso à Educação em Moçambique, na província e distrito onde nasci, em particular, é algo de alto valor, tendo em conta as histórias e as vivências que tive enquanto menino na minha comunidade, em que crianças com deficiência não tinham

acesso à educação, por razões de dimensão atitudinal das famílias e técnica, na perspectiva sistémico-estrutural.

Profissionalmente, sendo formado em Educação, com experiência de trabalho em programas de Educação, seja no sector público, seja no privado, e, tratando-se de um tema novo e interessante no quadro nacional, acreditamos na sua pertinência pelo facto de se desenvolver num momento em que em Moçambique há esforços que visam assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma Educação Inclusiva e de qualidade. Por outro lado, há evidências de que as Organizações de Pessoas com Deficiência (OPD's) muito fazem para que os seus direitos sejam rigorosamente concretizados.

Na vertente académica, por um lado, através desta pesquisa poderemos contribuir para que este estudo identifique os desafios de inclusão, os pontos de fortalezas e as oportunidades ligadas aos esforços que o Governo e seus parceiros vêm envidando para que haja maior consciência sobre o respeito dos direitos das pessoas com deficiência e o acesso à Educação. Por outro, os académicos poderão dar continuidade ao estudo através da análise das fraquezas e assim construir novas propostas para que as crianças com deficiência tenham acesso à educação e se realizem e as escolas promovam práticas pedagógicas mais inclusivas.

Sob o ponto de vista organizacional, o trabalho é composto por cinco capítulos. Depois do capítulo introdutório, esta dissertação apresenta um capítulo dedicado à revisão da literatura, onde apresentamos o suporte teórico que norteou as nossas reflexões sobre a inclusão escolar e práticas pedagógicas. De seguida, apresentamos um capítulo referente à metodologia do trabalho aplicada durante a pesquisa, onde nos debruçamos sobre o local do estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados usados, descrevemos o perfil dos participantes do estudo, questões éticas e, por fim, apresentamos as limitações desta pesquisa. O capítulo subsequente dedica-se à apresentação dos resultados e as reflexões sobre os dados colectados no âmbito do trabalho de campo. A seguir, apresentamos um capítulo específico, onde partilhamos as conclusões e sugestões decorrentes do cruzamento da bibliografia consultada e os dados recolhidos no campo. Finalmente, apresentamos as referências bibliográficas, um conjunto de obras consultadas para a realização desta pesquisa.

Nos termos expostos no parágrafo anterior, para a prossecução deste estudo, uma base bibliográfica relevante irá suportar a compreensão de diferentes perspectivas sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência e a realidade das práticas pedagógicas, daí que o próximo capítulo será dedicado à revisão da literatura neste eixo temático.

Capítulo 2 – Revisão da Literatura sobre a Inclusão Escolar

Neste capítulo abordamos as diferentes perspectivas sobre a inclusão escolar e práticas pedagógicas, começando pela conceituação da própria inclusão e seus elementos constitutivos no ambiente escolar. Apresentamos a trajetória histórica sobre a deficiência e o processo de inclusão escolar. Igualmente, reflectimos sobre o que as estatísticas oficiais nos sugerem sobre crianças com deficiência e a educação inclusiva, atravessando, portanto a perspectiva de preparação inicial e em exercício dos professores.

2.1. A Inclusão escolar e as práticas pedagógicas

Para uma melhor compreensão da intenção desta pesquisa, é útil compreender o problema de estar fora da escola dentro de um quadro mais amplo de Direitos Humanos.

Muitas barreiras mantêm os alunos fora da escola, mas a educação é um direito de todos os alunos. A educação é reconhecida como crucial para o desenvolvimento humano. A maioria dos países garante legalmente o direito ao ensino primário e existe uma variedade de quadros políticos internacionais e compromissos legislativos que mandatam para tal a nível global. Por conseguinte, é essencial estar ciente dos quadros políticos internacionais, regionais, nacionais e locais e da legislação que aborda os direitos dos alunos à educação.

Daqui em diante, faremos uma reflexão teórica sobre: inclusão escolar, pessoas com deficiência e práticas pedagógicas inclusivas.

Afinal, o que é **inclusão escolar**?

Começemos por olhar para a origem da palavra “Inclusão”, à luz de Diaz *et al* (2009:40), que referem que:

A palavra inclusão vem do latim, do verbo ‘*includere*’ e significa ‘colocar algo ou alguém dentro de outro espaço’, ‘entrar num lugar até então fechado’. É a junção do prefixo *in* (dentro) com o verbo *cludere*, que significa ‘encerrar, fechar, clausurar’.

Na reflexão sobre a distinção entre a integração e a inclusão e a mudança de paradigmas e práticas educacionais, Mantoan (2015:28) entende que abordar questões de inclusão é olhar para a “mudança na perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que

apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” Para a nossa pesquisa, o entendimento de Mantoan (2015) reveste-se de importância para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas no país, num contexto em que os processos são dinâmicos e são influenciados por diferentes factores e actores ligados ao processo de ensino e aprendizagem, tais como são os próprios professores, alunos, elementos e factores extra-escolares como poderia ser a participação da comunidade na promoção da inclusão, o investimento para a implementação efectiva dos programas educacionais inclusivos. Neste sentido, Pacheco *et al.* (2019) trazem outros elementos constitutivos da inclusão escolar, pois que entendem que:

A inclusão escolar necessita ser compreendida como um princípio e um processo permanente e contínuo, e não apenas como resultado de uma ordenação legal que define as datas que determinam quando as escolas passarão a ter o *status* de inclusivas.

Com base na advocacia de Pacheco et al (2019), podemos então nos questionarmos se no contexto da promoção da inclusão e as práticas pedagógicas nas escolas do país estamos diante de uma linha de seguimento de uma ordenação legal para que as escolas se tornem inclusivas ou este elemento é acompanhado por outros processos, tal como seria a capacitação contínua dos professores em exercício, para responder a um quadro maior que prepare e torne todo o sistema inclusivo.

Por isso, e para a reflexão sobre a formação dos professores, consequentemente, as práticas pedagógicas nas escolas e os desafios que actualmente se atravessam para que o ensino e aprendizagem seja de qualidade e inclusivo, a *Enabling Education Network (EENET, 2020:46)*, uma rede especializada em Educação Inclusiva, actuando em diferentes quadrantes do mundo, sobretudo em países africanos em vias de desenvolvimento, defende que é necessário:

Desenvolver a competência técnica sobre a inclusão da deficiência entre os portadores de obrigações que prestam serviços de educação, focar na identificação das crianças com deficiência que estão fora da escola e que não têm acesso à educação e garantir que o ambiente de aprendizagem seja favorável à sua inscrição [...] o reforço da capacidade dos professores, gestores escolares na educação inclusiva e, em particular, na pedagogia inclusiva e na utilização de planos individuais de educação para crianças com necessidades de aprendizagem [...] iniciativas-piloto e treinamento em serviço podem complementar as iniciativas governamentais [...].

A premissa defendida pela EENET, embora teoricamente prevista em diferentes instrumentos legais sobre a Educação em Moçambique, tem um reflexo discutível no contexto prático de ensino

e aprendizagem, daí que, na nossa óptica, um aprofundamento sobre o acesso, inclusão de crianças com deficiência e práticas pedagógicas nas escolas continua sendo um desafio na actualidade do país. Aliás, Mantoan (2015:81), na sua análise sobre a formação de professores na perspectiva de educação inclusiva alerta que:

Formar um professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do novo ensino, em todos os seus níveis [...] e a formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

Da afirmação anterior levantam-se algumas questões intrinsecamente ligadas ao saber e ao fazer pedagógico na sala de aulas hodiernamente, o que reforça a necessidade da promoção da auto-reflexão sobre a importância das práticas pedagógicas inclusivas nas escolas moçambicanas.

Aqui, subjazem outros elementos que podem ser discutidos na relação entre o fazer pedagógico inclusivo como resultado da contínua preparação dos professores, por exemplo, através da acção enérgica das oficinas pedagógicas e acompanhamento dos professores nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP).

Neste contexto, entendemos a inclusão escolar como um processo dinâmico, contínuo, sistémico e estrutural, de respeito das diferenças e potencialidades, que requer mudanças em diferentes áreas de actuação, ressignificação de papéis e que deve acompanhar todo o processo de preparação dos diferentes actores e políticas de educação, incluindo a monitoria da sua implementação, para que nenhuma criança, jovem ou adulto perca a oportunidade de acesso à educação, aprendizagem de qualidade, plena participação e realização somente pelo facto de ser uma pessoa com deficiência.

2.2. Pessoas com deficiência e Educação Inclusiva: histórico, trajectória e práticas pedagógicas nas escolas

Começamos a reflexão sobre a história das pessoas com deficiência e inclusão com esta nota de Sampaio e Sampaio (2009) citados por Lima (2020:7): “se hoje pensamos em incluir pessoas é porque em algum momento da história da humanidade a exclusão aconteceu e incomodou os agentes desse percurso. Infelizmente até os dias de hoje existem registos de exclusão de pessoas com alguma deficiência”.

A partir desta afirmação construímos um entendimento segundo o qual os debates em torno da necessidade de inclusão marcam um processo com uma característica permanente, pois, ao longo do tempo e em função do espaço e de outros factores concorrentes ele precisa ser repensado e reconstruído de tal forma que não tenhamos ‘pessoas com deficiência excluídas’. Aliás, o carácter processual da inclusão requer que repensemos e compreendamos o conceito de “pessoas com deficiência” e a sua relação com o paradigma educacional.

Neste trabalho, o melhor entendimento de “Pessoas com Deficiência” (PcD) dá-se à luz do artigo 1 da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), segundo o qual:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interacção com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efectiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A partir do articulado anterior, compreendemos que a exclusão pode ocorrer em qualquer circunstância escolar e com qualquer interveniente do processo de ensino e aprendizagem, pelo que não se restringe às pessoas com deficiência, mas estende-se às demais que, devido às suas características singulares, ‘serem diferentes’, podem ser discriminadas, estigmatizadas, por práticas pedagógicas não inclusivas, que consideram que todas as crianças podem desenvolver uniformemente o seu potencial de aprendizagem, independentemente das características particulares que apresentam.

Aliás, como os teóricos defendem relativamente às abordagens pedagógicas, é preciso considerarmos a aplicação de paradigmas que evoluem e mudam ao longo do tempo. Isto pressupõe que uma abordagem pedagógica que tende a ser inclusiva deve ter em consideração, na esteira de Ferreira *et al.* (2010), paradigmas contemporâneos, cujas características se resumem em ter alunos interactivos, um professor mediador/orientador, um atendimento pedagógico que considere as necessidades de cada aluno, uma aprendizagem que estimule a curiosidade, descoberta e reflexão e um processo de (re) construção contínua do conhecimento, não só usando a razão mas também as experiências resultantes da interacção interpessoal.

Como consequência, movimentos defensores dos direitos das pessoas com deficiência enraízam-se e dão luz às reflexões não somente sobre a inclusão escolar no seu todo, mas, sobretudo, com enfoque nas práticas pedagógicas nas escolas. Tal como EENET (2020:36-40) defende, surge,

então, a dicotomia entre a abordagem médica - curar a pessoa com deficiência para se ajustar ao sistema de educação; e a abordagem social - que entende a pessoa com deficiência como 'outra', como 'diferente', daí a necessidade do sistema se transformar continuamente para que ele seja atendido tal como é.

A reflexão anteriormente exposta continua caracterizando algumas correntes do contexto moçambicano, que reflectem sobre a Inclusão, sendo que, estudos indicam que maior parte ainda considera a deficiência e inclusão numa relação directa com "doença", portanto, modelo médico, o que gera a necessidade de desenvolvimento de mais acções de reflexão sobre este fenómeno no campo de Educação, enquanto uma tarefa social, pois mais alunos e professores devem aceitar e saibam cada vez mais conviver com as diferenças, o que se estende, obviamente a componente do fazer pedagógico na sala de aulas, nossa reflexão neste ensaio.

Para tal, como afirma Lima (2020:8), depois que a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) publicou a Declaração dos Direitos da Criança foi dado um passo, o de integrar as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas, mas, até este ponto, ainda não chegamos à inclusão escolar desejada, porque a inclusão vai além da integração. Então, ainda precisamos discutir o que realmente ocorre no Ensino Primário, de tal maneira que afirmamos se as escolas aplicam práticas pedagógicas inclusivas ou não.

A partir do pressuposto anterior, decidimos rebuscar o conceito da UNESCO (1998), segundo o qual a Educação Inclusiva é entendida como "um processo de desenvolvimento da escola regular, no seu todo, virado para o acolhimento educacional de todas as crianças, jovens e adultos, respeitando as suas diversidade físico-mental, cultural, social, linguístico, racial, religiosa e outras particularidades". Para esta pesquisa, este conceito remete-nos a uma necessidade de olhar por fora (políticas, leis, declarações, planos, estratégias) e por dentro (infra-estruturas escolares, equipamento, preparação pedagógica dos professores, etc) o contexto em que se define o paradigma da Educação Inlcusiva hoje e as condições criadas para que o lema não seja apenas uma retórica mas que seja acompanhado por práticas abrangentes e tendentes à inclusão de todas as crianças em idade escolar para o Ensino Primário.

Mendes apud Pacheco *et al.* (2019:11) refere que:

A partir da década de 90, observamos que o movimento de inclusão escolar ganhou maior espaço nos debates académicos e nos discursos políticos, especialmente em decorrência da

Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (1994), que resultou na Declaração de Salamanca (1994). Esse documento expressa as orientações para a realização de acções em âmbito regional, nacional e internacional, e se configura como importante marco da Filosofia da Educação Inclusiva.

Como consequência da aceitação das influências internacionais e regionais sobre a adopção de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares, Moçambique elaborou/reviu documentos reguladores-chave, como a seguir ilustramos alguns casos:

Em 2017, o governo moçambicano apresentou uma proposta de “Lei dos Direitos das Pessoas com Deficiência”. A proposta não estava alinhada com a Convenção das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência e uma iniciativa de *lobby* bem-sucedida de Organizações de Pessoas com Deficiência (OPD’s) e da Sociedade Civil levou o Parlamento a rejeitar o projecto de lei.

Legalmente, a Constituição da República de Moçambique (2004) estabelece que as pessoas com deficiência devem gozar plenamente dos direitos estabelecidos na Constituição e os artigos 3, 35, 37, 121 e 125 desta Constituição oferecem várias disposições específicas para as pessoas com deficiência. No entanto, Moçambique não tem actualmente nenhuma lei nacional abrangente sobre deficiência.

No que concerne à Educação, o artigo 88 da Constituição da República de Moçambique (2004) afirma que "a educação é um direito e um dever de cada cidadão". O Plano Estratégico da Educação (2012 - 2016/19) foi parcialmente concebido para ajudar o país a cumprir com os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio da ONU de 2000, incluindo a eliminação das disparidades de género no Ensino Primário e Secundário, e a conclusão do Ensino Primário por todos. O plano reconhece o direito de todas as crianças, jovens e adultos ao ensino básico.

A Lei do Sistema Nacional de Educação, de 28 de Dezembro de 2018, reestrutura o Sistema Nacional de Educação (SNE) a fim de a alinhar com as Convenções Internacionais sobre a educação e formação, fornecendo um ensino básico obrigatório até 9ª Classe. As prioridades do Plano Estratégico de Educação 2020 - 2029 incluem a garantia de inclusão e equidade no acesso, participação e retenção. O combate ao absentismo é um enfoque fundamental para o conseguir, especialmente em relação à presença na escola de alunos de famílias pobres, raparigas, alunos que vivem longe da escola e alunos com necessidades educativas especiais. Portanto, compreendemos aqui que a educação é um direito e não um luxo, o que significa que é preciso trabalhar para

resolver o problema dos alunos fora da escola, que é uma necessidade e uma responsabilidade, não uma opção.

Por outro lado, documentos normativos que defendem abordagens pedagógicas inclusivas em todos os subsistemas de Educação, exemplo da Estratégia de Educação Inclusiva (2020-2029), foram também desenvolvidos nestes últimos anos. Para sustentar esta progressão no campo de inclusão escolar em Moçambique, dos finais do século XX ao limiar do século XXI, vale recorrer ao quadro ilustrativo adaptado por Da Silva (2021:69), que melhor sintetiza a relação e a influência internacional para a trajectória da Educação Inclusiva no contexto nacional (vide o quadro 1, abaixo).

Quadro 1: Documentos internacionais que sustentam as políticas educacionais em Moçambique

Ano	Evento/ Documento	Finalidade	Efeitos para Moçambique
1989	Convenção sobre os Direitos da Criança	A criança com deficiência tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível.	Toda a criança tem direito à educação; Moçambique ractificou em 26 de Abril de 1994.
1990	Declaração de Jomtien Conferência Mundial sobre Educação para Todos	Estabelece que todas as pessoas têm o direito de satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Há necessidade de tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como	Impulsionou a revisão da Lei 4/1983, que foi revogada pela Lei 6/1992 do Sistema Nacional de Educação. Contribuiu para a elaboração da Política Nacional de Educação.

		parte integrante do sistema educativo.	
1994	Declaração de Salamanca Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade	Introduz o conceito de necessidades educativas especiais e reforça a Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular. É afirmado nessa declaração que todas as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.	Início do <i>Projecto Escolas Inclusivas</i> ; Criação dos Centros de Recursos e Educação Inclusiva.
2000	Conferência Mundial sobre educação para todos	Iniciativa de Educação para Todos e estabeleceu metas para que a comunidade internacional garantisse o acesso à educação a toda a população até 2015.	Reforma do Ensino Básico moçambicano, que culminou com as seguintes mudanças: Ensino Básico gratuito; Introdução de ciclos de aprendizagem; Introdução das línguas nacionais no sistema de ensino; Adopção de passagens semi-automáticas.
2006	Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência	Reconhecimento por parte dos Estados Partes do direito à educação das pessoas com deficiência;	Moçambique ractificou a Convenção e a partir dessa acção foi elaborada a Política Nacional da Área da Deficiência.

		Reafirma os princípios de dignidade, igualdade e não à discriminação.	
2010	O Plano de Acção da Década Africana das Pessoas com Deficiência (2010-2019)	Reforça a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência em todas as áreas, incluindo a educação; Orienta aos Estados membros no sentido de adotar políticas para assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação e em estabelecimentos integrados a todos os níveis, prestando particular atenção às necessidades das crianças nas zonas rurais.	Reforça as actividades iniciadas na Política Nacional para a Área da Deficiência.
2017	Estratégia de Educação Inclusiva para Alunos com Deficiência na África Austral (2017-2021)	Tem como finalidade assegurar um sistema de ensino inclusivo e define que os países membros da SADC devem assegurar que os sistemas de educação na região acomodem e apoiem os alunos com deficiência.	Impulsionou a elaboração da Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento das Crianças com Deficiência em Moçambique e, mais tarde, consequente criação da Rede de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência em Moçambique

Fonte: Adaptado, a partir do quadro-síntese proposto por Da Silva (2021:69) e dos documentos consultados pelo autor.

Nestes esforços, em 2020, Moçambique, através do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, comprometeu-se a aumentar o número de alunos com deficiência a frequentar o ensino regular. Para o efeito, pretendendo, igualmente, garantir a qualidade do processo de inclusão, ensino e aprendizagem de alunos com necessidades adicionais no ensino regular, as instituições de formação de professores do Ensino Primário e Educação de Adultos (Institutos de Formação de Professores) introduziram o curso de formação de professores de 12^a + 3 anos, que preconiza, dentre várias disciplinas, a Língua de Sinais de Moçambique, Sistema de Escrita Braille, para além de partilhar conhecimentos transversais sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência, necessidades educativas especiais e promoção de maior inscrição/matricula de crianças com deficiência em idade escolar.

Vale, porém, sublinhar que Grimes et al (2023:49), no seu relatório sobre o *Mapeamento e Recomendações sobre a Deficiência e Educação Inclusiva na África Oriental e Austral*, em que reflectem sobre o progresso da implementação de abordagens sobre a deficiência e a educação inclusiva na África Oriental e Austral, com enfoque para as boas práticas, mencionam que, embora os governos dos países desta região tenham adoptado iniciativas para providenciar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores em matérias relacionadas à inclusão, somente quatro dos vinte e um países (Namíbia, Eswatini, África do Sul e Zâmbia) é que estabeleceram padrões dos professores com indicadores que promovam a educação inclusiva. Noutros países, tal como é o caso de Moçambique, citam Grimes et al (2023:50) que “os padrões de competência profissional para os professores ou são inexistentes ou não mencionam princípios de inclusão e equidade.”

Num horizonte temporal progressivo, com base nas estatísticas e estudos feitos sobre Deficiência e Inclusão no mundo e em Moçambique em particular, de 2007 até à data, há evidências de mais crianças em idade escolar fora da escola. Por exemplo, a UNESCO (2007) afirma que “no mundo, apenas 10% de todas as crianças portadoras de deficiência estão na escola.” Eide e Kamalerino (2009:43), no relatório do *Estudo das Condições de Vida em Moçambique*, uma pesquisa realizada em Moçambique entre 2007 e 2008, com crianças de 0-14 anos, constataram que “até 43% das crianças com deficiência participantes no estudo nunca tinham ido à escola.”

De acordo com o artigo 28 da Convenção dos Direitos da Criança (CDC), que Moçambique é signatário desde 1990 e ractificou em 1994, todas as crianças têm direito à educação de qualidade,

gratuita, que respeite a dignidade humana delas e elas devem ser encorajadas a irem à escola até ao nível mais alto possível. Todavia, crianças com deficiência são excluídas da Educação em todo o mundo. Um estudo do Banco Mundial (2011), que indica que “cerca de 20% das pessoas mais pobres do mundo têm uma deficiência”, já é um indicador de que há muitas crianças com deficiência a nível global. Por outro lado, a Parceria Global para a Educação acrescenta que “em países de renda baixa e média-baixa, cerca de 40% das crianças com deficiência estão fora da escola no nível primário e 55% no nível secundário do primeiro ciclo.” A UNICEF (2013:27), através do seu mapeamento de dados dos inquéritos aos agregados familiares de 13 países de baixo e médio rendimento, afirma que “as crianças com deficiência com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos têm significativamente menos probabilidade de estarem matriculados na escola do que seus pares sem deficiência. Estes dados corroboram que há crianças com deficiência, que devem ter acesso à educação, mas que parte dela está fora da escola.

Por outro lado, os dados do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) – Direcção de Planificação e Cooperação (DIPLAC) (2019), indicam que do total de pessoas recenseadas como sendo com deficiência em 2017 (relatório do IV Recenseamento Geral da População e Habitação) somente “76843, cerca de 35,6%, estão abrangidas pelo sistema educativo moçambicano.” Com base nisto e noutras reflexões estatísticas disponíveis e aludidas anteriormente, fica evidente que parte significativa de crianças com deficiência está fora da escola. Entretanto, o número insignificante das crianças com deficiência inscritas nas escolas precisa de um ajustamento das abordagens pedagógicas, para que o processo de ensino e aprendizagem seja inclusivo. Contudo, parece haver uma falta de implementação da legislação existente em todos os níveis. Vejamos, por exemplo que, Moçambique assinou e ratificou a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo opcional em 2012, tendo, todavia, apresentado à ONU o seu primeiro relatório sobre a sua implementação somente em 2020.

Neste contexto, um foco de reflexão sobre o acesso das crianças com deficiência à Educação, conjugando a inclusão escolar, práticas pedagógicas e os direitos humanos, sobretudo direitos de pessoas com deficiência, devem estar na linha dos esforços contínuos para uma educação cada vez mais inclusiva, por forma que barreiras sejam removidas e a educação se torne mais significativa.

A exposição anterior remete-nos a uma reflexão sob o ponto de vista sistémico. Neste ponto, uma implementação de um sistema eficaz de identificação de crianças e jovens com deficiência e

encaminhamento é necessária para permitir a intervenção precoce, pois uma estrutura abrangente de educação inclusiva para a deficiência só será um sucesso enquanto nenhuma criança com deficiência for deixada para trás, acreditando que somente envolvendo crianças com deficiência e OPD's a educação poderá realmente se tornar inclusiva.

Como consequência de conferências e declarações internacionais, como é o caso das decisões de Jomtien (1990), Chambal (2007:45) afirma que “o governo moçambicano implementou o Projecto *Escolas Inclusivas*, que teve como objectivos prioritários o acesso escolar de crianças, a melhoria da eficácia das escolas e da qualidade de ensino”. Este marco histórico, que se apresenta, directa ou indirectamente, em diferentes estudos sobre a Educação Inclusiva em Moçambique, quer no contexto de políticas, quer no contexto de currículo e formação de professores, marca um período de iniciação que conduziu a trajectória da inclusão escolar no nosso país até à data.

Nesta temática, de entre vários autores, algumas reflexões de Chambal (2007) sobre a institucionalização das escolas inclusivas em Moçambique serão importantes para a compreensão do contexto nacional. Adicionalmente, reflexões de Reginaldo e Agibo (2018), que propõem um debate em volta das *Políticas de Formação de Professores e de Educação Inclusiva em Moçambique: desafios e práticas de intervenção pedagógica*; complementando com a “visão política da educação inclusiva em Moçambique: os discursos e desafios face as estratégias das práticas nos Centros de Recursos de Educação Inclusiva”; as “Políticas de Inclusão na Escola Regular: uma análise curricular e estratégia a partir da prática do professor” em 2016 e 2017, ajudam-nos a compreender a trajectória da inclusão escolar no contexto nacional. Ademais, Reginaldo (2020), em *Políticas e Práticas de Inclusão Escolar em Moçambique: Estratégias de Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Diversidade* (Tese de Doutoramento), apresenta as diferentes manifestações e os desafios de como a agenda da inclusão no contexto da diversidade escolar tem sido evidenciada nas políticas da educação pública, assim como reflecte em torno da sua operacionalização face aos discursos nacionais e além-fronteiras; Consideramos igualmente as reflexões patentes na tese de Doutoramento de Da Silva (2021), *Educação especial em Moçambique: uma análise das políticas públicas 1998-2019*, que analisa a configuração das políticas educacionais relativas à educação especial em Moçambique, tendo em conta as iniciativas da gestão pública no sentido da constituição do plano normativo, da organização de serviços, da formação de professores e da oferta de apoio especializado para a inclusão de alunos com

necessidades educativas especiais no ensino comum no período de 1998 a 2019. Finalmente, para melhor reflexão sobre a inclusão escolar em Moçambique, consideramos Tomo (2022), na sua tese de Doutoramento intitulada *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*, que propõe um modelo com um 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, sobretudo na identificação e atendimento de alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares do Ensino Primário.

Localmente, atitudes e falta de conhecimento básico sobre os direitos, as necessidades e os pontos fortes de crianças e jovens com deficiência entre as autoridades escolares e professores, a fraca capacidade dos professores em identificar e lidar com as diferentes deficiências apresentadas pelas crianças e as barreiras físicas no ambiente escolar, tudo impede o acesso, a inclusão e retenção de crianças com deficiência e/ou com necessidades educativas especiais. Uma questão central é a necessidade de um sistema melhor para identificar e registar crianças com deficiência e facilitar a inscrição e o acompanhamento dessas crianças, quer nas suas comunidades, quer no seu quotidiano escolar.

Num outro ângulo, ao considerarmos a afirmação de Chambal (2007:45), que indica que “em Moçambique, a educação inclusiva foi institucionalizada em 1998 com o projecto ‘escolas inclusivas’, com o objectivo do desenvolvimento escolar através da formação de professores para responder às necessidades especiais na sala de aula do sistema regular”, podemos depreender que estes esforços continuam sendo envidados, pois que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, em trabalho com a rede de parceria nas áreas de Deficiência e Inclusão, tem feito trabalhos, embora em escala insignificante, para assegurar que, pelo menos, haja formações em exercício para professores de diferentes subsistemas, para que tenham alguma habilidade para apoiar não só as crianças com necessidades educativas especiais e construção progressiva de escolas para todos, isto é, cada vez mais inclusivas, por exemplo, através de programas como “Juntos pela Inclusão”, em andamento nalgumas províncias do país, como são os casos de Maputo, Manica e Nampula.

Lima (2020:7) aponta, concluindo que “o trajecto até chegar ao termo ‘inclusão’ e a preocupação com o trabalho inclusivo é longo e contínuo (...) O ponto de partida, seguramente, é perceber a existência da exclusão.” Ademais, sistematizamos alguns indicadores de inclusão, à luz de Buswell et al citados por Sasaki (1999:62):

1. Aceitação de todas as crianças e de todos os adultos jovens como pessoas em primeiro lugar;
2. Compromisso de oferecer o máximo de apoio que um estudante necessita para ter êxito em tantos ambientes educacionais comuns e ambientes comunitários quanto possíveis;
3. Professores, terapeutas, paraprofissionais e directores vendo a si próprios em uma nova perspectiva, como uma equipe que inclui os pais como membros iguais e que enfatiza a criatividade e uma atitude de solução-de-problema;
4. Enfoque nos sonhos e metas dos pais para o futuro dos seus filhos;
5. Uma compreensão do facto de que não é necessário que todos os estudantes tenham as mesmas metas educacionais para aprenderem juntos em classes comuns;
6. Uso de "um bom ensino" para todos os estudantes.

Com base no pressuposto anterior, vale a pena retomarmos a breve discussão sobre a formação de professores (EENET, 2020) para melhor reflexão sobre as práticas pedagógicas nas escolas.

Aliás, Pacheco *et al.* (2019) já mencionaram que precisamos entender a inclusão escolar como um processo contínuo. Todavia, se quisermos que as escolas incluam todas as crianças, ainda é necessário introduzir mudanças significativas. Por exemplo, adaptações curriculares apropriadas, a qualidade na formação de professores, práticas pedagógicas inclusivas, adaptações dos materiais de aprendizagem, acessibilidade das infra-estruturas e a melhoria do financiamento para o sector da Educação. Para além disso, é importante envolver na formação de professores pessoas com deficiência e as suas organizações. Portanto, as práticas pedagógicas nas escolas são mencionadas aqui como uma das condições que irão assegurar que a aprendizagem seja inclusiva e que cada criança seja atendida consoante as suas características peculiares.

Franco e Guerra (2018:105) advogam que “as práticas pedagógicas compreendem desde a planificação até à avaliação dos resultados, em função dos objectivos delimitados”, por isso, em extensão, para nós, as práticas pedagógicas entendem-se como um processo que comporta todas as etapas envolvidas no ensino e aprendizagem, incluindo a planificação, implementação e avaliação do processo pedagógico. Neste processo inclui-se o currículo, o papel do professor, o papel do sujeito aprendente (o aluno), os conteúdos e actividades escolares, os objectivos a serem

alcançados, os meios de ensino e materiais de aprendizagem, as estratégias e técnicas de ensino e aprendizagem e, ainda, o ambiente escolar, que não se resume apenas à infra-estrutura.

Neste prisma, entendemos que a utilização de práticas pedagógicas que tenham em consideração os limites dos alunos e a exploração das possibilidades de cada um tornará as escolas mais inclusivas. Isto carece de uma boa preparação técnica dos professores, por um lado, mas, acima de tudo, é todo o sistema escolar que deve estar preparado, deve reinventar-se para que nenhuma criança fique de fora e, uma vez dentro da escola, aprenda conforme as suas particularidades, pelo que se considera determinante a diferenciação para a inclusão.

Reconhecendo que na perspectiva da pedagogia da diferenciação o professor desempenha um papel crucial, então, há que retomarmos o nosso interesse durante a pesquisa em verificar se há respeito pelas peculiaridades e todos se sentem participantes e realizados plenamente; isto só poderá acontecer se as práticas pedagógicas da escola forem inclusivas, pois que concordamos com o postulado de Mendes *et al.* (2014:3), segundo o qual “a inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, na planificação de actividades e nos diversos olhares dentro da escola”, por um lado, e, por outro, cruzando as práticas pedagógicas com os direitos humanos, parece-nos consensual o pensamento de Xavier (2002) apud Ziesmann e Guilherme (2020:13), que defende que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na acção educativa, o vector de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Não obstante, olhando para o Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário (2019), sob a direcção do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), parece que ainda há um longo caminho por ser percorrido para a inclusão escolar. Ora vejamos: (1) é revista a abordagem sobre questões associadas à deficiência e inclusão no processo formativo, como é o caso da abordagem psico-pedagógica de necessidades educativas especiais, antes tratada como assunto transversal no âmbito da disciplina de Psicopedagogia. De acordo com INDE (2019:174), a disciplina de Necessidades Educativas Especiais visa “desenvolver competências de lidar com a diversidade escolar de alunos... os futuros professores devem dominar técnicas apropriadas para trabalhar com cada aluno, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais... com o

propósito de responder aos desafios do movimento da escola inclusiva”. (2) À luz das reformas constitucionais, é introduzida a Língua de Sinais de Moçambique como uma disciplina, com o intuito de, segundo INDE (2019:28) “desenvolver a competência comunicativa e linguístico-gestual do formando e promover o reconhecimento como uma das línguas moçambicanas e a sua massificação, tendo em conta as particularidades psicológicas do desenvolvimento da criança.” Portanto, o seu enfoque está circunscrito ao ensino e aprendizagem de crianças com necessidades adicionais decorrentes da deficiência auditiva. (3) É igualmente introduzida a disciplina de Sistema Braille, cujo intuito, conforme INDE (2019:30) é “preparar os futuros professores para a inclusão de alunos com deficiência visual na escola... consiste na substituição do traço, que não se acomoda às características fisiológicas do tacto, pelo ponto em relevo, facilmente percebido e interpretado pelos receptores da pele.”

Se, por um lado há esta manifestação progressiva de interesse em preparar os professores ainda no processo de formação, por outro, parece haver uma carga horária dissonante. Isto se explica pelo que é espelhado na distribuição da carga horária para as disciplinas apresentadas no contexto de preparação do futuro professor para a inclusão escolar, como a seguir descrevemos:

1. Necessidades Educativas Especiais – enquadrada no segundo ano de formação, primeiro semestre (terceiro semestre de formação), apresenta uma previsão de 108 horas, sendo 90 horas de contacto e 18 de estudo;
2. Língua de Sinais de Moçambique – enquadrada no segundo ano de formação, segundo semestre (quarto semestre de formação), apresenta também uma previsão de 108 horas, sendo 90 horas de contacto e 18 de estudo;
3. Sistema Braille - enquadrada no terceiro ano de formação, primeiro semestre (quinto semestre de formação), apresenta uma previsão de 126 horas, sendo 90 horas de contacto e 36 de estudo.

Notámos, portanto, que há uma carga maior para o Sistema Braille, que se fundamenta pelo facto de, segundo Da Silva (2021:134), “com relação às deficiências comuns nas escolas, identifica-se que existe maior número de alunos com deficiência auditiva, tendo chegado a atingir cerca de 22.000 alunos no ano de 2019”. Entretanto, esta distribuição deixa transparecer uma desproporção, quer relativamente às demais disciplinas curriculares do curso, quer entre elas, especificamente olhando para a Língua de Sinais de Moçambique e o Sistema Braille. No nosso entender, considerando a carga horária desproporcional conforme mencionado anteriormente, parece certo

o que Da Silva (2021:133) defende: “apesar de os documentos indicarem os alunos com necessidades educativas especiais, uma categoria mais abrangente, quando analisamos os dados ministeriais, é frequente que os estudantes identificados como público-alvo da educação inclusiva sejam aqueles alunos com deficiência auditiva, deficiência visual (...)”, pois constatámos que o sistema está a captar dados a partir do que está disponível na escola, ignorando os dados estatísticos que indicam uma margem enorme da população moçambicana em idade escolar com outros tipos de deficiência, pelo que algum tipo de preparação dos professores ainda no processo de formação seria indispensável.

Ora, o Instituto Nacional de Estatística, abreviadamente, INE (2019:53), no relatório do *IV Recenseamento Geral da População e Habitação – 2017*, indica que, no meio urbano, cerca de 2065 crianças, no intervalo compreendido entre 5 e 14 anos, portanto, idade escolar para o Ensino Primário, são pessoas com deficiência visual. Em contrapartida, segundo o mesmo relatório, cerca de 4616 crianças de idades entre 5 e 14 anos, sendo, igualmente, idade escolar para o Ensino Primário, são pessoas com deficiência auditiva.

Na mesma senda, no meio rural, para o mesmo intervalo de idades, INE (2019:54) indica que cerca de 5281 crianças são pessoas com deficiência visual. Em contrapartida, cerca de 12943 são crianças com deficiência auditiva.

Tomando como base as nuances estatísticas apresentadas no parágrafo anterior, embora não com uma visão de distribuição por igual, parece não haver um equilíbrio e razoabilidade de definição política para a concepção do mapa curricular que determina o tempo a ser dedicado para cada disciplina, pois, no nosso entender, ao invés de uma carga horária que dê primazia ao Sistema Braille, talvez houvesse a necessidade de se dedicar mais esforços preparando os professores primários para lidarem com questões de crianças com deficiência auditiva, que se apresentam no quadro comparativo como grupo com maior amostra populacional e, por assunção, maior número do efectivo escolar com necessidades adicionais que irá solicitar uma série de ajustamentos pedagógicos para que se ensine, ocorra a aprendizagem e as crianças se realizem. Entretanto, recorrendo à Da Silva (2021) anteriormente citada, concluímos que o sistema define as políticas curriculares usando como base o que está disponível no registo das inscrições de alunos com deficiência dentro do Sistema Nacional de Educação, ignorando, portanto, o que as estatísticas

nacionais revelam, que, no nosso entender, serviria de suporte para a definição de políticas de longa duração e que melhor preparariam o sistema escolar para que fosse mais inclusivo.

Parece claro, então, que a falta de acesso à educação formal e a exclusão de crianças com deficiência no Ensino Primário continua sendo influenciada por múltiplos factores. A partir de um prisma estrutural, a falta de legislação abrangente, políticas e implementação da educação inclusiva, incluindo um currículo de formação de professores inclusivo e o fornecimento insuficiente de materiais didácticos para professores e alunos (incluindo materiais de tecnologia assistiva, quando aplicável), que inibem as mudanças necessárias no sistema escolar nacional para que as práticas pedagógicas sejam inclusivas.

Aliás, como atesta Da Silva (2021:136), na sua reflexão sobre a formação de professores na perspectiva de educação inclusiva, vale também sublinhar que:

Até o ano de 2018, o programa de formação de professores incluía apenas a disciplina de Psicopedagogia, e nessa disciplina eram abordados os conteúdos da educação especial. A partir dessa constatação, percebemos que não existia, até aquele momento, uma formação específica de professores que contemplasse a educação especial na perspectiva inclusiva ofertada em cursos da graduação de formação dos docentes ou cursos de especialização que se ocupassem da formação especializada na área da educação especial.

Pela pertinência, natureza, actualidade do tema em discussão no contexto do nosso país, não poderemos esgotar nem encerrar as reflexões sobre as práticas pedagógicas nas escolas. Entretanto, construímos uma compreensão de que, embora o professor não seja o único elemento sobre o qual deve girar o processo de ensino e aprendizagem, o seu papel mediador torna-se relevante e cobre-o de alta responsabilidade. Por isso, a formação contínua afigura-se como um dos mecanismos que podem garantir que o professor aperfeiçoe as suas práticas pedagógicas na escola, desenvolva projectos pedagógicos para todos e que todas as crianças aprendam, com enfoque para uma pedagogia da diferenciação.

Vale, igualmente, destacar que a combinação entre as práticas pedagógicas na sala de aula e as oficinas pedagógicas na escola pode fortalecer e diversificar as acções pedagógicas e facilitar a aprendizagem das crianças. Aliás, Senra (2016:119), na sua reflexão sobre a superação da exclusão, já destaca que “a escola é composta de sujeitos que são diversos entre si – em termos físicos, sensoriais, cognitivos, psíquicos – e podem em muito beneficiar da inserção escolar e institucional quando as práticas profissionais consideram essa pluralidade.” Por isso, ela legitima

a necessidade de diferenciação e encerra afirmando que nas oficinas pedagógicas “o colectivo não é tomado pelo seu sentido de padronização, mas pela perspectiva do que é dele extraído por cada um”.

Em suma, construímos neste capítulo o entendimento de que a inclusão escolar é um processo contínuo, contextual, com diferentes abordagens e intervenientes com tarefas e responsabilidades específicas (pais, professores, alunos, assistentes, etc.), que requer uma compreensão de que as crianças podem aprender juntas, todavia, com um atendimento baseado na diferença e respeito pelas suas particularidades individuais.

Porque nos interessa compreender como é que este processo se manifesta na área geográfica delimitada para o estudo, a seguir, debruçamo-nos sobre os caminhos metodológicos que irão nos ajudar a dialogar com diferentes grupos de intervenientes no processo de promoção de práticas pedagógicas inclusivas no distrito de Mandlakazi.

Capítulo 3 – Metodologia da Pesquisa

Neste capítulo apresentamos a metodologia usada durante a pesquisa. Descrevemos, portanto, o local onde se realizou o estudo, apresentamos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados usados durante o estudo, descrevemos o perfil dos participantes do estudo e questões éticas e, por fim, apresentamos as limitações desta pesquisa.

Para melhor percepção e caracterização do processo de acesso, inclusão e práticas pedagógicas nas escolas privilegamos o contacto com os diferentes intervenientes do subsistema do Ensino Primário a vários níveis, com enfoque para os profissionais de Educação a nível provincial, distrital e comunitário, especificamente as ZIP e escolas.

Com base no que Lakatos & Markoni (2003:166) defendem relativamente ao levantamento de dados, para esta pesquisa privilegamos a combinação da pesquisa bibliográfica e os contactos directos (entrevistas semi-estruturadas). A primeira permitiu-nos fazer um apontamento geral sobre o acesso, a inclusão escolar e as práticas pedagógicas inclusivas, quer no contexto do quadro legal internacional, regional e local, quer no âmbito de pesquisas ou reflexões académicas sobre a matéria. A segunda (contactos directos) permitiu-nos contactar pessoas directamente envolvidas no campo de estudo (neste caso, contactamos pessoas envolvidas no subsistema acima mencionado: técnicos, gestores, professores, alunos, pais/encarregados de educação) e que forneceram dados ou sugeriram fontes e informações importantes.

Desta feita, como explica Vieira (2009:5), o estudo é qualitativo³, de natureza exploratória, com amostragem definida por conveniência. Optamos, por conseguinte, em elaborar roteiros para as entrevistas semi-estruturadas, para ambos os sexos, em sequências formadas por grupos-focais compostos por profissionais de Educação, em diferentes níveis (técnicos pedagógicos provinciais e distritais; gestores escolares; professores); grupos-focais de alunos com e sem deficiência foram também estabelecidos, para além de grupos de pais e/ou encarregados de educação, para melhor colhemos a sua percepção sobre a inclusão escolar.

³ Na *pesquisa qualitativa*, o pesquisador busca, basicamente, levantar as opiniões, as crenças, o significado das coisas nas palavras dos participantes da pesquisa. Para isso, procura interagir com as pessoas, mantendo a neutralidade. A pesquisa qualitativa não é generalizável, mas *exploratória*, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são, ainda, insuficientes. A pesquisa qualitativa mostra as opiniões, as atitudes e os hábitos de *pequenos grupos*, seleccionados de acordo com perfis determinados. (Vieira, 2009:5-6)

Importa salientar que a abordagem de organização dos subsistemas do ensino em Moçambique sofreu uma alteração, à luz da Lei 18/2018, de 28 de Dezembro, que actualmente regula o SNE e introduz a abordagem de implementação de uma escolaridade básica até à 9ª classe, que traz, por conseguinte, uma nova denominação de escolas: (Escolas Primárias: da 1ª a 6ª classe) e Escolas Básicas (da 1ª a 9ª classe). Por isso, durante o nosso estudo, o enfoque foi para um subsistema do Ensino Primário que agrega a 1ª a 6ª classes.

Neste contexto, no ano em que realizamos este estudo, 2023, segundo o Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Mandlakazi, o distrito contou com uma rede escolar de 74 escolas primárias, assistidos por um universo de 779 professores, dos quais 424 mulheres, correspondentes a 54.4%.

Um dado importante sobre a situação de crianças com deficiência e/ou necessidades educativas especiais chama a nossa atenção durante o estudo em Mandlakazi. O número de crianças com necessidades educativas especiais apresenta um sentido crescente, de ano a ano, por exemplo, nos últimos três anos (2021 a 2023) a nível da Província de Gaza, conforme espelha a tabela 1, abaixo:

Tabela 1: Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Primário (1ª a 6ª classe), na Província de Gaza, de 2021 a 2023

Síntese dos dados estatísticos de crianças com necessidades educativas especiais no Ensino Primário em Gaza - 2021 a 2023												
2021			2022			2023			2021-2023			Obs.
H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	
806	747	1553	1369	1030	2399	1452	1384	2836	3627	3161	6788	De 2021 a 2022 houve um crescimento de cerca de 846 CcNEE, o correspondente a 54.4%. No ano seguinte, comparativamente ao anterior (2022) a taxa de CcNEE cresceu na ordem de 437, o correspondente a 18.2%. No geral, de 2021 a 2023, a taxa tende a crescer, de ano a ano, estando na ordem de 1283 CcNEE, o que corresponde a cerca de 82.6%.

Fonte: DPEG (2023). Dados Estatísticos do Ensino Primário.

Igualmente, com base nas estatísticas partilhadas pela Direcção Provincial de Educação de Gaza e pelo Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Mandlakazi (vide os quadros 2, 3 e 4, em anexo), no distrito em estudo houve um crescimento deste grupo de alunos a frequentar o Ensino Primário, nos últimos 3 anos, tendo sido 448 alunos, dos quais, 198 raparigas, em 2021; 586 alunos, sendo 251 raparigas, em 2022; e, finalmente, 605 alunos, dos quais 277 meninas, em 2023, o que nos alerta sobre a necessidade de maior enfoque neste grupo, não somente para ter acesso à escola, mas também, para se manter e aprender, o que, igualmente, exige uma preparação

psico-pedagógica dos professores, consciencialização e práticas inclusivas dos outros intervenientes no ambiente escolar, pois a inclusão não depende só dos professores.

3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para compreendermos os processos e perspectivas de inclusão escolar no Sistema Nacional de Educação, sobretudo no Ensino Primário, entrevistas semi-estruturadas⁴ foram realizadas com quarenta e cinco profissionais de Educação que prestam assistência técnico-pedagógica e de gestão das escolas do distrito-alvo da pesquisa; 20 membros da comunidade/pais e/ou encarregados de educação, com o intuito de compreender como é que eles cooperam na rede de apoio à inclusão escolar das crianças com deficiência que frequentam o Ensino Primário, considerando como pressuposto a preponderância da família para o sucesso escolar dos alunos, no contexto da ligação escola-comunidade; e 20 crianças com e sem deficiência, o que permitiu que ouvíssemos delas como é que olham e vivem a inclusão na escola.

As entrevistas semi-estruturadas mencionadas anteriormente foram realizadas com elementos (técnicos da Educação e professores) ou com grupos de elementos representando diferentes perfis de intervenientes do processo de ensino e aprendizagem (grupos-focais⁵ de professores, alunos, membros da comunidade/pais e encarregados de educação).

Igualmente, para aferir as práticas pedagógicas dos docentes na sala de aulas, durante uma média de quatro semanas nas escolas, uma ficha de observação da aula foi desenhada e aplicada apenas para uma amostragem de 21 professores das escolas-alvo da pesquisa, distribuídos pelos turnos da manhã e de tarde e pelas diferentes classes leccionadas no Ensino Primário, numa média de cinco professores por escola e três professores por classe. As aulas obedeciam a média de tempo previsto no Regulamento do Ensino Básico, para escolas com dois turnos, sendo de 45 minutos por aula.

Foram, portanto, usados os roteiros concebidos para cada grupo de participantes, sendo: (i) um roteiro de entrevista para os técnicos/pontos-focais de Educação Inclusiva a nível da DPEG e

⁴ “Nas *entrevistas semiestruturadas*, as questões são abertas. O entrevistador pode até utilizar um roteiro, mas precisa deixar o respondente livre para falar. Buscam revelar opiniões, atitudes, ideias, juízos. A pesquisa é, portanto, qualitativa.” (Vieira, 2009:11)

⁵ “A pesquisa por meio de *grupos-focais* visa conhecer as ideias das pessoas sobre determinado assunto. Um moderador, muitas vezes com um roteiro previamente definido, lidera a discussão dos grupos e cuida para que as pessoas não percam o foco da discussão.” Vieira (2009:12-13)

SDEJTM; (ii) um roteiro para a observação de aulas e do ambiente escolar; (ii) um roteiro para cada grupo-focal (professores, alunos e membros da comunidade/ pais e encarregados de educação). Refira-se que, a nível dos grupos-focais, embora houvesse algumas tendências de desvio do assunto em discussão, coube ao pesquisador orientar a entrevista semi-estruturada, encorajar aos participantes a partilharem as suas reflexões, a partir das questões de orientação previstas nos roteiros, para que se mantivesse o foco da pesquisa.

Os instrumentos usados para a captura dos dados e informações foram antes testados⁶ com um grupo de professores com as mesmas características da amostra, que não participou do estudo, para aferir a sua funcionalidade e devida calibragem, nos casos aplicáveis.

Porque em cada escola tivemos um número variável de professores participantes da pesquisa, os dados foram agrupados considerando-se as principais categorias de questões-chave para facilitar a análise e síntese das informações.

Para apurar os desafios de inclusão escolar na prática do ensino na sala de aulas, optamos por conduzir as entrevistas semi-estruturadas/observação das aulas com a presença do pesquisador *in loco*, o que trouxe uma vantagem adicional à pesquisa, a partir do conhecimento do local onde decorre o processo de ensino-aprendizagem, ou a partir donde as políticas são orientadas para as escolas, professores e alunos; e, por esta via, conversar com diferentes intervenientes e obter a sua sensibilidade, não somente ligada ao como funciona o sub-sistema do Ensino Primário na perspectiva pedagógica (qualidade pedagógica dos professores, materiais em uso, técnicas/estratégias usadas, conteúdos lecionados, etc.), mas também ver as questões infra-estruturais e atitudinais, que influenciam o sucesso da abordagem de inclusão no sector de Educação.

Para estabelecer as relações existentes entre o fenómeno estudado e outros factores internos ou externos resultantes da leitura documental e da observação de campo, identificar e agrupar conteúdos significativos, a análise de dados foi realizada por meio da técnica de análise do Discurso do Sujeito Colectivo, “cujo método consiste em analisar o material verbal colectado por

⁶ Segundo Marconi e Lakatos (2003:165), “elaborados os instrumentos de pesquisa, o procedimento mais utilizado para averiguar a sua validade é o teste-preliminar ou pré-teste. Consiste em testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do "universo" ou da amostra, antes de ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso. Seu objectivo, portanto, é verificar até que ponto esses instrumentos têm, realmente, condições de garantir resultados isentos de erros.”

meio de perguntas abertas, a partir de um conjunto de indivíduos representativos de uma colectividade, a fim de produzir discursos a partir da expressão livre dos sujeitos.” (Lefèvre & Lefèvre, 2005)

É importante mencionarmos que, dada a indisponibilidade de alguns membros de grupos-focais participantes do estudo, devido a outras ocupações profissionais ou domésticas, várias vezes tivemos que reprogramar o processo de colecta de dados, sobretudo as entrevistas com os técnicos de Educação, grupo-focal dos pais/encarregados de educação e a observação das aulas, o que, neste último caso (observação de aulas), nos conduziu a um número de professores/por classe superior ou inferior à média de três, tal como tínhamos definido no projecto de pesquisa.

3.3. Questões éticas

Todos os participantes deste estudo, antes das entrevistas semi-estruturadas e/ou observação de aulas, foram consultados, explicados sobre o âmbito da pesquisa e consentiram voluntariamente com a participação, após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento (vide apêndice 1), em observância de questões éticas e morais ligadas ao estudo, por forma que as dimensões pessoais e humanas fossem respeitadas.

Após as entrevistas semi-estruturadas e observação de aulas, os dados colectados foram seleccionados e, por razões éticas e para efeitos de protecção da identidade e de dados, adicionalmente, todos os entrevistados/ professores assistidos foram codificados. Dado este facto, o número de participantes desta pesquisa e, conseqüentemente, o volume dos termos de consentimento, o formulário usado consta dos apêndices, mas não são apresentados os documentos assinados por cada elemento como anexos. Contudo, havendo necessidade, eles estão disponíveis para os devidos efeitos de verificação da conformidade ética e moral.

3.4.Participantes da pesquisa

3.4.1. Descrição geral do perfil dos participantes

Para esta pesquisa foram definidos como participantes-chave professores do Ensino Primário, distribuídos da 1ª a 6ª classe, conforme a composição de cada escola-alvo. As escolas-alvo foram definidas com base no critério de localização geográfica e o número de crianças com deficiência

ou necessidades educativas especiais inscritas para o ano lectivo de 2023. Todos os participantes da pesquisa foram seleccionados a partir de um princípio único de conveniência, bastando, portanto, ser (i) técnicos do Ensino Primário, (ii) pontos-focais de Educação Inclusiva, (iii) gestores e/ou professores do Ensino Primário nas escolas-alvo ou ainda, com base na perspectiva de representatividade, (iv) pais/encarregados de educação de crianças com ou sem deficiência inscritas nas escolas-alvo ou mesmo (v) crianças com e sem deficiência matriculadas nas escolas-alvo.

A razão da escolha dos professores fundamenta-se pelo facto destes serem os principais actores da acção pedagógica na sala de aulas e, por conseguinte, alvos da observação de aulas e entrevistas semi-estruturadas durante a pesquisa.

Adicionalmente, para dar substância aos resultados das entrevistas semi-estruturadas e observação das aulas ministradas pelo grupo anteriormente mencionado, grupos-focais de crianças com e sem deficiência e membros da comunidade foram também definidos como participantes do estudo. Estes partilharam as suas percepções e perspectivas para que a escola seja inclusiva e mais crianças com deficiência ou necessidades educativas especiais tenham acesso e aprendam.

Igualmente, para melhor percepção da abordagem das políticas de educação inclusiva no terreno, técnicos (pontos-focais) de Educação Inclusiva na DPEG (Direcção de Educação Geral) e do SDEJTM (Repartição de Educação Geral) foram inclusos como participantes das entrevistas semi-estruturadas. Estes partilharam as suas experiências e práticas sobre a implementação das actividades relacionadas à componente de Educação Inclusiva nas suas instituições.

Deste modo, no global, 45 profissionais da educação participaram da pesquisa, sendo 31 mulheres, correspondentes a cerca de 69%, conforme descrito a seguir:

- a) 2 técnicos da Direcção Provincial de Educação de Gaza, sendo 1 mulher;
- b) 2 técnicos do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Mandlakazi, ambos homens;
- c) 8 membros das direcções das escolas, sendo 2 mulheres;
- d) 33 professores, sendo 28 mulheres.

Igualmente, 20 membros da comunidade e 20 crianças fizeram parte do estudo, sendo 12 mulheres/raparigas por cada grupo, correspondentes a 33%.

3.4.2. Descrição do perfil dos participantes-chave (professores)

Mencionámos que um universo de 41 participantes da pesquisa são professores (8 membros da direcção e 33 professores das escolas-alvo), distribuídos pelas diferentes classes leccionadas no Ensino Primário. Deste universo, 1 homem e 4 mulheres apresentam deficiência.

Dos 41 professores no total, 6 professores leccionam a 1ª classe, 6 a 2ª classe, 7 a 3ª classe, 6 a 4ª classe, 6 a 5ª classe e 10 a 6ª classe, conforme se observa na sistematização de dados que apresentamos na tabela 2, abaixo.

Tabela 2: Distribuição dos professores participantes da pesquisa por classe

Distribuição dos participantes/ classe que lecciona																			Obs.
Descrição/Tipo de deficiência	# total de participantes	1a		2a		3a		4a		5a		6a		Total					
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	HM	%M				
DPEG	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%	Técnicos da DEG (2)
SDEJT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%	Técnicos da REG (2)
CAIP	15	0	2	2	1	1	2	0	2	0	2	2	1	5	10	15	66.7%		
EPCI	8	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	2	1	2	6	8	75.0%		
Mukhomane	6	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	5	6	83.3%		
Muzamane	12	0	2	0	1	0	2	2	0	0	2	0	3	2	10	12	83.3%		
Total	41	0	6	2	4	1	6	2	4	0	6	5	5	10	31	41	75.6%		

Deste total, como referenciado anteriormente, com base na ficha patente no apêndice 3, apenas 21 professores foram alvo da observação das aulas, conforme espelha a tabela 3, sendo que os demais se juntaram a estes nos grupos-focais.

Tabela 3: Distribuição das aulas observadas por escola e classe

Distribuição das aulas observadas, por escola/classe								
Escola	1a Classe	2a Classe	3a Classe	4a Classe	5a Classe	6a Classe	Total	Observação
EPCAIP	1	2	2	0	0	3	8	
EPCI	0	1	0	0	1	0	2	
EPMukhomane	1	0	0	0	0	0	1	
EPMuzamane	1	0	2	4	1	2	10	
Total	3	3	4	4	2	5	21	
<i>Média de aulas assistidas/escola</i>	3.5							

Sob o ponto de vista de nível académico e formação psico-pedagógica, no geral, a pesquisa contou com 7 professores com o nível Básico, 20 com o nível Médio (com o maior percentual, na ordem de 49%), 1 Bacharel e 10 com o nível de Licenciatura, conforme se espelha na tabela 4, abaixo.

Tabela 4: Formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa

Formação acadêmica/profissional mais alta/participante																	
Descrição/Tipo de deficiência	# total de participantes	Nível Básico		Nível Médio		Bacharelato		Licenciatura		Total				Obs.			
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	HM	%M				
DPEG	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%			
SDEJT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%			
CAIP	15	1	6	2	2	0	0	2	2	5	10	15		66.7%			
EPCI	8	0	0	0	4	1	0	1	2	2	6	8		75.0%			
Mukhomane	6	0	0	1	4	0	0	0	1	1	5	6		83.3%			
Muzamane	12	0	0	1	6	0	0	1	4	2	10	12		83.3%			
Total	41	1	6	4	16	1	0	4	9	10	31	41		75.6%			
		Bas. Iguar		17.1%		Méd. Iguar		48.8%		Bach. Iguar		2.4%		Lic. Iguar		31.7%	

Quanto às especificidades da formação psico-pedagógica, a tabela 5, abaixo, mostra que dos 41 professores participantes da pesquisa 37 (correspondentes a 90% do total) concluíram um nível de formação. Maior parte destes (cerca de 43%) têm formação psico-pedagógica concluída nos Institutos de Formação de Professores (IFP) ou Escolas de Professores do Futuro (EPF). Entretanto, vale mencionar que 4 professores, correspondentes a cerca de 10%, não têm formação psicopedagógica.

Tabela 5: Formação psico-pedagógica dos professores participantes da pesquisa

Formação acadêmica/profissional mais alta/participante													
Descrição/Instituição	# total de participantes	IFP	ADPP-EPF	UP	A Politécnica	ISGN	ESG	Total	% Prof's com formação psicopedagógica		Obs.		
									% Prof's com formação psicopedagógica	% Prof's sem formação psicopedagógica			
DPEG	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%			
SDEJT	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%			
CAIP	15	5	6	4	0	0	0	15	100%	0%			
EPCI	8	3	0	4	0	0	1	8	88%	13%			
Mukhomane	6	4	0	1	0	0	1	6	83%	17%			
Muzamane	12	7	0	3	1	1	0	12	83%	17%			
Total	41	19	6	12	1	1	2	41	90%	10%			
		46.3%		14.6%		29.3%		2.4%		2.4%		4.9%	

Quanto ao ano de conclusão do nível mais alto/professor, maior parte dos participantes da pesquisa (cerca de 32%) concluiu a sua escolaridade entre 2016 e 2020, como se ilustra abaixo.

Tabela 6: Distribuição dos professores segundo o ano de conclusão da formação

Ano de conclusão do nível mais alto													
Descrição/Instituição/a nos	# total de pp	Antes de 2000	2000 a 2005	2006 a 2010	2011 a 2015	2016 a 2020	2021 até à	Total	Obs.				
DPEG	0	0	0	0	0	0	0	0					
SDEJT	0	0	0	0	0	0	0	0					
CAIP	15	0	1	2	2	7	3	15					
EPCI	8	1	2	0	4	1	0	8					
Mukhomane	6	0	0	1	2	3	0	6					
Muzamane	12	0	0	2	3	2	5	12					
Total	41	1	3	5	11	13	8	41					
		2.4%		7.3%		12.2%		26.8%		31.7%		19.5%	

Finalmente, a tabela que segue mostra que o maior número de participantes da pesquisa (cerca de 29%) tem cerca de 11 a 15 anos de experiência como professores. Refira-se, porém que há professores com uma experiência inferior ou igual a 5 anos (cerca de 12%) e mais de 35 anos (cerca de 7%).

Tabela 7: Distribuição dos professores segundo a experiência profissional

Descrição/Instituição	# total de pp	Anos de experiência profissional/ instituição								Total	Obs.
		0 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	30 a 35	Mais de 35 anos		
DPEG	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SDEJT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CAIP	15	3	3	5	2	1	1	0	0	15	
EPCI	8	0	0	1	2	1	1	0	3	8	
Mukhomane	6	1	2	2	1	0	0	0	0	6	
Muzamane	12	1	5	4	2	0	0	0	0	12	
Total	41	5	10	12	7	2	2	0	3	41	
		12.2%	24.4%	29.3%	17.1%	4.9%	4.9%	0.0%	7.3%		

3.5. Limitações da pesquisa

O tema em discussão nesta pesquisa revela-se extremamente importante, conforme descrito anteriormente, daí que uma exigência para além da exploração documental e de impressões/discursos de sujeitos seria útil para melhor caracterização do acesso, inclusão escolar e práticas pedagógicas no Ensino Primário, o que permitiria melhor reflexão sobre as perspectivas. Contudo, dado o facto de o tema ser actual, Moçambique se encontrar numa fase inicial de implementação da inclusão no campo educativo, limitada bibliografia localizada sobre práticas pedagógicas inclusivas no contexto do país, associado ao tempo limitado para a pesquisa, na escola, optámos somente pela observação do ambiente escolar, observação de aulas dos professores do Ensino-Primário e entrevistas semi-estruturadas com limitados grupos-focais que são centrais para o nosso estudo.

Capítulo 4 – Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa

Neste capítulo apresentamos os resultados e as reflexões sobre os dados colectados no âmbito do trabalho de campo, tomando em consideração o interesse em reflectir sobre a inclusão escolar, os objectivos específicos definidos e os instrumentos concebidos para a pesquisa.

Tal como se apresentou anteriormente (perfil dos participantes), todos os participantes foram colocados e classificados em tabelas, por categoria de análise. Igualmente, para efeitos de análise, cada instrumento usado durante a pesquisa, quer para a observação, quer para as conversas nos grupos-focais, foi codificado por escola e natureza do grupo, sem indicação dos nomes dos intervenientes/respondentes, para que a identificação não influenciasse a reflexão. As questões foram colocadas em categorias, por instrumento, através da definição de questões-chave que nortearam as entrevistas com os grupos-focais ou a assistência de aulas dos professores.

A nível da assistência das aulas, as constatações foram colocadas em grupos de convergência (respostas e comentários semelhantes). O que diferia de uma observação à outra foi considerado elemento adicional e diferencial relativamente às demais constatações, portanto, colocado em separado. Para os grupos-focais, as opiniões, as ideias e juízos também foram agrupados conforme a semelhança ou proximidade e o mesmo procedimento de análise apresentado sobre as observações foi considerado para as respostas que variaram de um grupo para o outro.

Para o efeito, as questões-chave foram agrupadas por categoria, consoante o que cada instrumento sugere, em associação com os objectivos e os grupos-focais definidos, conforme o proposto nos subtítulos que seguem.

4.1. Acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas

Nesta categoria, acessibilidade e práticas pedagógicas, concentramo-nos na observação do ambiente físico e na assistência às aulas, com base em 10 questões de orientação, com o objectivo de ver quão inclusivo o ambiente escolar é e até que ponto as práticas pedagógicas são inclusivas. A base de orientação da observação espelha-se no quadro que se segue:

Acessibilidade e observação de aulas	1	2	3	
	Acesso às infra-estruturas/edifício	Acessibilidade e adequação dos equipamentos e mobiliário escolares	Dimensões/tamanho das salas de aulas/turmas/# alunos que permitem a mobilidade	
4	5	6	7	8
Envolvimento de TODOS os alunos na aprendizagem	Planificação de actividades que incorporam a criatividade de TODOS os alunos	Disponibilidade e acessibilidade de recursos de aprendizagem, incluindo aparelhos de tecnologia assistiva	Utilização de estratégias inclusivas de aprendizagem activa de TODOS os alunos	Promoção da rede de apoio para maior participação e apoio mútuo durante o ensino e aprendizagem
9	10			
Oportunidade para falar, ouvir, tocar e o reconhecimento de diferentes estilos de aprendizagem	Oportunidades para o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico			

4.1.1. Acessibilidade

Sob o ponto de vista de resultados, nesta primeira categoria, a nossa pesquisa conduziu-nos a um entendimento de que na dimensão acessibilidade há que compreendermos três cenários que caracterizam o fenómeno:

1. Entendem os técnicos de educação, gestores escolares e professores que o simples facto de as crianças com deficiência se inscreverem para a frequência de uma determinada classe num determinado ano lectivo já é inclusão, pois eles têm acesso à educação, mesmo que a infra-estrutura escolar não esteja preparada para que as crianças sejam acolhidas e aprendam;
2. Entendem os técnicos de educação, gestores escolares e professores que o que o sistema de educação oferece é o que deve servir de base para a discussão da acessibilidade das escolas e não o desenho universalmente ideal;
3. Sob o ponto de vista sistémico, interessa colher dados estatísticos sobre os elementos infra-estruturais, equipamentos e mobiliário apenas na dimensão regular, excluindo, portanto, detalhes sobre os ajustamentos.

Ora, os dois primeiros cenários descritos anteriormente levantam reflexões sobre que entendimento o sistema educativo construiu sobre a acessibilidade e inclusão de todas as crianças.

Recorremos, portanto, à reflexão de Tomo (2022:30-35), que retoma a história da educação de pessoas com deficiência, apresenta e discute um quadro diferencial entre a exclusão, segregação, integração e inclusão. Resumidamente, Sasaki (2006) apud Tomo (2022:30) apresenta este quadro diferencial em quatro fases, considerando que a primeira, chamada **exclusão**, corresponde ao período anterior ao século XX, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições era tida como indigna de educação escolar. A segunda fase, chamada de **segregação**, já no século 20, começou com o atendimento às pessoas deficientes⁷ dentro de grandes instituições que, entre outras coisas, propiciavam classes de alfabetização, sendo, todavia, um sistema educacional ficou com dois subsistemas funcionando paralelamente e sem ligação uma com a outra: a educação comum e a educação especial.

⁷ Assim é a designação (“pessoas deficientes”) na versão original do texto de Sasaki (2008), referindo-se às pessoas com deficiência.

Retomando as duas perspectivas apresentadas pelos gestores, técnicos e professores, segundo as quais, o simples facto de a escola receber/inscrever crianças com deficiência, à luz do que o SNE oferece, já é inclusão, o estudo faz-nos depreender que, teoricamente, no nosso contexto de estudo já não se observa a exclusão nem segregação propriamente ditas de pessoas com deficiência, considerando as estatísticas de alunos com deficiência matriculados nas escolas. As crianças com deficiência são aceites nas escolas regulares, dentro das condições que elas próprias criaram para o decurso do processo de ensino e aprendizagem. Porém, parece-nos que o sistema solicita que as crianças com deficiência se ajustem ao sistema e não o contrário, o que pode significar uma intenção para a inclusão mas não necessariamente a inclusão propriamente dita. Por isso, mais adiante, iremos reflectir sobre o que as comunidades, pais e encarregados de educação, incluindo crianças com deficiência entendem sobre o “estar fora da escola”, como resultado combinatório do desconhecimento da não discriminação por parte dos pais e, por outro lado, como consequência de atitudes dos gestores, professores relativamente à educação de crianças com deficiência.

Uma terceira fase, localizada na década de 70, chamada **integração**, com uma mudança filosófica em direção à idéia de educação integrada, ou seja, escolas comuns aceitando crianças ou adolescentes deficientes⁸ nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restritivo possível, alinha-se melhor a algumas reflexões dos profissionais de educação entrevistados, ao assumirem uma simples inscrição de crianças com deficiência como inclusão.

Porém, continua sendo nosso entendimento que, a partir das perspectivas apresentadas pelos gestores, técnicos e professores, embora assumamos que se tenha registado um avanço do paradigma “exclusão”, atravessada a “segregação”, estas se enquadrariam numa “integração incompleta”.

A nossa designação em “integração incompleta” fundamenta-se pelo facto de, tal como menciona Tomo (2022:34), suportando-se no modelo de Kauffman et al. (1975), pelo menos, alguns aspectos deveriam ser considerados nesta perspectiva, nomeadamente: o tempo (a quantidade de tempo que a criança passa em contacto com as outras crianças); a planificação e programação; e a clarificação das responsabilidades (se é exclusiva da escola, se é alternativa, e ou é co-responsabilidade, quando esta é consensual).

⁸ Esta terminologia “crianças ou adolescents deficientes” é apresentada por Sasaki, referindo-se às crianças ou adolescentes com deficiência.

Ademais, Tomo (2022:35), citando Amstrong (2018), refere que um dos elementos a serem consideradas na integração deveria ser o material didático necessário compatível e adaptado ao ritmo da criança e o ambiente facilitador, que, no nosso entender poderiam incorporar os ajustamentos do material de aprendizagem e adequações arquitectónicas para facilitar o acesso de crianças com deficiência, elementos estes que são completamente ignorados na perspectiva dos gestores e professores.

Com base na compreensão exposta nos parágrafos anteriores, fica claro que a trajectória ainda se desenha rumo à **inclusão**, que seria a 4ª fase, que surgiu na segunda metade da década de 80, incrementou-se nos anos 90 e vai adentrar o século 21, com uma ideia central de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos, valorizando as diferenças individuais, a diversidade humana, o direito de pertencer e não de ficar de fora, entre outros.

A partir da colocação exposta acima, fica claro, portanto, que nas duas perspectivas de entendimento dos técnicos, professores e gestores da educação anteriormente expostas (o simples facto de inscrever CcD já é inclusão), conforme designa Sasaki (1999: 61), estaríamos perante um “descarregar sem preparar suportes”. Equivale, portanto, a afirmar que nestas perspectivas não se reflecte sobre a inclusão, ou seja, não há nenhuma reflexão sobre a preparação ou adaptação do sistema educativo no seu todo para incluir crianças com deficiência, assumindo-se, somente, o facto de as crianças com deficiência se inscreverem para um determinado ano lectivo e estarem na escola. Portanto, não se questiona o atendimento, as adaptações infra-estruturais, a preparação dos professores para a facilitação de uma aprendizagem inclusiva, o estabelecimento de uma rede de cooperação entre diferentes intervenientes (pais, professores, alunos, especialistas, etc.), muito menos a questão da preparação, participação e realização dos próprios alunos.

Relativamente ao terceiro cenário, virado para a recolha de dados estatísticos sobre a infra-estrutura, equipamento e mobiliário escolar dentro do SNE, fica claro que o sistema apenas se debruça sobre acesso regular (das crianças sem deficiência) às escolas, conforme atestam os instrumentos de estatística (ver um exemplo da tabela 12, abaixo), pondo de lado questões ligadas às adaptações infra-estruturais, de mobiliário e de equipamentos, por exemplo, para crianças com deficiência físico-motora.

Portanto, considerando a exclusão das especificidades no levantamento estatístico dos equipamentos/mobiliário escolar, não se vislumbra alguma atenção e intenção expressa

relativamente a uma organização político-administrativa, até pedagógica, que vise incluir todas as crianças no processo de ensino e aprendizagem. Refira-se que o único item que consta do formulário de levantamento estatístico (vide a tabela 16 do anexo 2: *mapa de recolha de dados estatísticos do MINEDH-DIPLAC*) apenas solicita que os gestores das escolas quantifiquem ou assinalem com X se as infra-estruturas e materiais tiverem sido adaptados para alunos com deficiência (um único item do quadro 18, no anexo 2), sem pormenorização do que efectivamente se pretende.

4.1.2. Práticas pedagógicas inclusivas na sala de aulas

Para a observação das aulas, fizemos uma distribuição média de três professores, por classe, conforme apresentado na definição da amostra. Neste aspecto, interessou-nos compreender a forma como é que as práticas pedagógicas são levadas a cabo no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Para melhor abordagem desta categoria sobre as práticas pedagógicas, cruzamos a construção teórica sobre a inclusão escolar, à luz dos autores apresentados na revisão da literatura e numa perspectiva cruzada com o pressuposto da Lei do Sistema Nacional de Educação, de 28 de Dezembro de 2018. Contudo, sublinhamos que a referida lei (Lei 18/2018) não explora o conceito de “inclusão” ao longo do texto, o que deixa alguma ambiguidade de compreensão e alcance do termo. Para o SNE 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.

Dada a ambiguidade decorrente do conceito de inclusão no contexto da Lei que regula o Sistema Nacional de Educação em Moçambique, preferimos transportar o conceito de Stainback e Stainback (1999) apud Tomo (2022:37), que nos parece mais abrangente e facilita a ampliação e

melhor reflexão sobre os dados observados na sala de aulas. Para Stainback e Stainback (1999) apud Tomo (2022:37) define-se inclusão 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.”

Em termos de resultados da nossa pesquisa para esta subcategoria (práticas pedagógicas na sala de aula), cruzando o conceito de inclusão com o pressuposto de Sasaki (1999:62) e o postulado na Lei 18/2018, atinente ao Sistema Nacional de Educação em Moçambique, depreendemos que os professores precisam de algumas competências psico-pedagógicas para entenderem cada aluno como diferente e traçarem melhores práticas que facilitem, por um lado, o ensino e, por outro, a aprendizagem, que poderá se traduzir em plena participação e realização dos alunos, não somente na sua integração em salas de aulas. Os professores, precisam, pois de serem dotados de competências práticas, isto é, de estratégias pedagógicas, que regulem o temperamento na sala de aulas e permitam que todas as crianças aprendam.

Aliás, a Declaração de Salamanca (1994:11-12) preconiza que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”, o que pressupõe, acrescenta a Declaração, “uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola e a pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas”.

Seguindo o pressuposto exposto no parágrafo anterior, observámos durante a pesquisa que as escolas recebem todo o tipo de alunos (sem e com deficiência). Observámos, igualmente, que, alguns professores, embora sem preparação psico-pedagógica para o efeito, tentam acompanhar os diferentes estilos e necessidades adicionais de aprendizagem das crianças, diversificando actividades, jogos e dinâmicas de grupos de trabalho envolvendo crianças com ou sem deficiência.

Contudo, algo interessante durante a pesquisa, quer nos grupos-focais com os professores, quer nas reflexões sobre as observações das aulas, é que os professores têm conceitos diferentes sobre a inclusão e educação inclusiva. Maior parte, quase todos, afirmaram não ter participado de nenhum ciclo de formação sobre deficiência e educação inclusiva, quer durante a preparação

escolar ou na formação como professores, quer durante a prática como docentes nas escolas (que seria em formação em serviço). Isto nos remeteu a uma reflexão sobre o que Aranha (2004:48) enfatiza na reflexão sobre a Educação Inclusiva no Brasil, ao referir que:

Os sistemas de ensino deveriam (...) assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, planificar estratégias para responder às necessidades educacionais dos alunos, implementar ajustes para o atendimento a todos os alunos em classes comuns, elaborar projectos pedagógicos orientados pela política de inclusão, promover acções de capacitação de professores e garantir recursos financeiros e serviços pedagógicos especializados.

Depreende-se no cruzamento da reflexão anterior com as observações das práticas pedagógicas e os depoimentos dos professores que a educação inclusiva ainda se situa no campo da retórica, uma vez que, com base nas observações feitas durante a pesquisa, o sistema educativo não está a acompanhar de forma efectiva a evolução das abordagens de educação inclusiva, ao não garantir que, logo na formação inicial⁹, ou, a menos, em exercício, os professores tivessem a oportunidade de se prepararem para práticas pedagógicas inclusivas.

Por outro lado, se considerarmos as transformações curriculares dos últimos anos na área de formação de professores (de 2019 adiante), uma janela de esperança pode abrir-se, mas isto abrange ao grupo que está entrando pela primeira vez na formação. Portanto, um esforço demasiado seria de desejar a nível das escolas ou zonas de influência pedagógica, de tal forma que os professores em serviço também recebessem uma preparação que os possibilitasse incluir todas as crianças no processo de ensino.

A não participação dos professores em processos de formação ou capacitação em serviço em matéria de deficiência e educação inclusiva, contraria a afirmação dos técnicos provinciais e distritais, segundo os quais, de tempos em tempos, embora com irregularidade, realizam-se sessões de aperfeiçoamento pedagógico dos professores, que incorporam as questões de práticas pedagógicas inclusivas, identificação e atendimento pedagógico aos alunos com deficiência e/ou necessidades educativas especiais durante o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, de forma geral, o conceito de educação inclusiva significa para os professores participantes da

⁹ Considerando o período em que o grupo de professores participantes da pesquisa/observados concluiu a sua formação (conforme a tabela 6) e o facto de as abordagens e as revisões curriculares com a perspectiva inclusiva em Moçambique começarem no ano de 2019, conforme o plano curricular de formação de professores para o Ensino Primário (INDE, 2019).

pesquisa “dar oportunidades a todos para aprenderem...”, “acolher a todos os alunos, sem excepção, isto é, incluir alunos com necessidades educativas especiais”.

No nosso entender, a compreensão do conceito sobre a inclusão e educação inclusiva facilitaria bastante a acção pedagógica e seria um excelente ponto de partida para que os professores reflectissem sobre as suas práticas atitudinais e comportamentais, construíssem competências ao longo do serviço e criassem um ambiente de práticas pedagógicas que considerassem todas as crianças, respeitando as diferenças e necessidades adicionais de aprendizagem.

Quanto ao que diz respeito à planificação de actividades que incorporam a criatividade de TODOS os alunos, o desenvolvimento da consciência cultural e a celebração da diversidade, durante as observações notámos que os professores seguem o formato tradicional de planificação, maioritariamente seguindo o modelo que descreve as actividades do professor e as dos alunos.

Não notámos uma circunstância em que se previsse algum atendimento particularizado durante a sessão de aulas. Na prática, as aulas observadas, guiadas pelo modelo genérico de planificação dos quatro momentos básicos (introdução, mediação, consolidação e avaliação), não geraram elementos novos ou diferenciais de atendimento pedagógico das crianças com deficiência, pese embora o facto de termos identificado a presença de crianças que para uma aprendizagem efectiva precisassem desta competência e criatividade do professor.

Não foi notado um caso de crianças identificadas com deficiência e que precisassem de algum aparelho assistivo. Porém, da entrevista conduzida com o ponto-focal de Educação Inclusiva a nível do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia constatámos que há casos de algumas escolas do distrito onde as crianças são apoiadas por iniciativas não-governamentais que incluem a entrega de equipamentos de tecnologia assistiva.

Sobre a utilização de estratégias inclusivas de aprendizagem activa de TODOS os alunos, observámos uma miscelânea de cenários. Antes de descrevê-los, interessa-nos recorrer à Declaração de Salamanca para trazer o entendimento segundo o qual as escolas e seus projectos pedagógicos devem adequar-se às necessidades dos indivíduos nelas matriculados (lê-se no artigo 11). Para esta pesquisa tanto interessava ver que desafios os professores enfrentam para a inclusão de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Neste caso, concentramo-nos nas estratégias activas e cooperativas, como são os exemplos de trabalho aos pares, microgrupos interactivos, diversificação das actividades. Mais que 90% das aulas assistidas privilegiam o trabalho independente ou em assembleia dos alunos. Portanto, os restantes 10% é que correspondem aos trabalhos em microgrupos e aos pares.

Não verificámos uma diversificação das actividades durante as aulas, pese embora o facto de, com base nas estatísticas da educação termos um universo de vinte e cinco crianças com necessidades educativas especiais nas escolas-alvo do estudo. Igualmente, verificámos numa das turmas observadas da terceira classe que um aluno poderia estar sofrendo de algum atraso no desenvolvimento mental, facto que poderia condicionar a necessidade de uma particularização das actividades e concentração no acompanhamento diferenciado, o que não ocorreu durante a aula, dada a limitação de preparação técnica da professora.

A exposição feita no parágrafo anterior pode ser consequência de um conjunto de desafios que os professores enfrentam nas suas escolas e salas de aulas, sendo de enfoque o despreparo psicopedagógico para a diferenciação no processo de ensino e aprendizagem, matéria a ser abordada no sub-ponto seguinte.

4.1.2.1. Desafios associados à preparação dos professores para a inclusão de todos os alunos no ensino e aprendizagem

Sob a orientação de 12 questões, apresentadas na tabela que se segue, o estudo procurou saber dos professores qual é o seu entendimento sobre a educação inclusiva, a sua preparação psicopedagógica para que as suas práticas pedagógicas nas salas de aula sejam inclusivas, os desafios que eles enfrentam para que tenham escolas/turmas inclusivas e que todos os alunos aprendam, incluindo o trabalho em rede.

Preparação dos professores para a inclusão	1	2	3	4
	Entendimento dos professores sobre Educação Inclusiva	Conhecimento dos professores sobre CcD/NEE fora da escola	Inclusão de todos os alunos nas actividades de aprendizagem	Preparação do sistema/resposta da escola/professores para as CcD/NEE
	5	6	7	8
	Apoio técnico/especialidade na preparação da escola e dos professores para a educação inclusiva	Formação/capacitação dos professores em Deficiência e Educação Inclusiva	Existência, com evidências, de adaptações que promovem práticas pedagógicas inclusivas	Papel do professor para ajudar os alunos a participar nas discussões e a partilhar os seus pensamentos e ideias
	9	10	11	12
	Identificação e acompanhamento psicopedagógico de CcD/CcNEE	Utilização de estratégias inclusivas de aprendizagem activa de TODOS os alunos	Reflexão dos professores sobre género, cultura, identidade e experiência dos alunos	Estabelecimento da rede de apoio às CcD/CcNEE

Decorrente das conversas com este grupo-focal de professores, combinadas com alguns elementos das observações e entrevistas semi-estruturadas sobre os conhecimento dos professores sobre CcD/NEE, concluímos que, dentre vários desafios, os que abaixo elencamos são de maior relevo:

- a) Os professores não receberam (durante a formação inicial e em exercício) uma formação específica ou complementar sobre deficiência e educação inclusiva, o que resulta em dificuldades na identificação de CcD e/ou NEE e, conseqüentemente, em desafios no atendimento diversificado às necessidades individuais dos alunos;
- b) Não há informação consolidada sobre crianças com deficiência fora da escola, por um lado, porque os pais não têm estas informações, conseqüentemente, não partilham com a escola e, por outro, porque a estatística da escola reduz-se no saber o que acontece dentro dela mesma, isto é, o instrumento usado nada captura ou tenciona capturar sobre a situação de crianças com deficiência em idade escolar fora da escola;
- c) As crianças com deficiência tem chegado (tem sido inscritos) à escola com idade superior à recomendada/ esperada pelo Sistema Nacional de Educação para cada classe, o que dificulta a definição de práticas pedagógicas inclusivas e ajustadas à classe como um todo;
- d) Não há uma abordagem sincronizada e consolidada de actuação em rede de serviços, pese embora o facto de o SDEJT ter partilhado alguns casos de referência de CcD ao hospital rural de Mandlakazi, com o apoio de um programa implementado por uma ONG chamada Save the Children, em 10 escolas do distrito;
- e) A exiguidade de fundos por parte dos SDEJT limita as iniciativas e capacidade de cobertura para as formações de professores em metodologias participativas e inclusivas;
- f) As adaptações, mesmo que se julguem necessárias, não ocorrem como deve ser devido à incapacidade técnica dos professores (para o caso do campo psico-pedagógico) ou ausência de fundos para o efeito (no campo infra-estrutural, mobiliário e equipamento escolar), pese embora em uma escola tenhamos observado a disposição de rampas para a acessibilidade de cadeirantes, cuja a técnica não respeitou o padrão estabelecido pelo artigo 7 do Decreto-lei 53/2008, que aprova o Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas dos Serviços Públicos à Pessoa Portadora de Deficiência¹⁰ ou de Mobilidade Condicionada, especificações técnicas e o uso do Símbolo Internacional de Acesso, pois observámos que as rampas são acentuadas, resultam de uma iniciativa sem uma técnica e domínio regulamentar, o que dificulta a participação de alunos com mobilidade reduzida;

¹⁰ Assim consta no Decreto 53/2008, referindo-se à “pessoa com deficiência”.

Artigo 7 **Rampas e escadas**

As características técnicas das rampas de acesso aos edifícios são idênticas às previstas no capítulo anterior, devendo a inclinação máxima não ultrapassar 6% e os lanços terem uma extensão máxima de 6m e a largura mínima de 1,50m.

As escadas de acesso aos edifícios devem igualmente ter as características técnicas definidas no capítulo anterior e uma largura mínima de 1,20m, em conjugação com as rampas, quando existam.

Fonte: Decreto 53/2008 de 30 de Dezembro

- g) O trabalho em rede, sobretudo no domínio do apoio dos pais e encarregados de educação, é quase inexistente, uma vez que, por um lado, os professores entendem que as comunidades não estão suficientemente informadas sobre a relação entre a deficiência e a educação inclusiva, prevalecendo uma teia de interpretações muitas vezes supersticiosas sobre a deficiência e, por outro, isto gera um receio generalizado em levar uma criança com deficiência à escola regular, sob o protesto de que a escola não está preparada para recebê-la e incluí-la;
- h) O Sistema Nacional de Educação usa um modelo estatístico simplista (vide o quadro 15, do anexo 2: *mapa de recolha de dados estatísticos do MINEDH-DIPLAC, atinente ao número de alunos com NEE por tipo de deficiência*) para apurar as necessidades educativas especiais por tipo de deficiência que os alunos apresentam;
- i) Os professores não têm uma base de dados sobre a deficiência que algumas crianças apresentam, como consequência do seu despreparo para fazer a tal identificação, excepto casos em que se trate da deficiência visual¹¹ profunda ou cegueira¹², físico-motora¹³

¹¹ Para Royo e Urquizar (2012:152), a deficiência visual caracteriza-se pela dificuldade de localização de objectos em movimento; dificuldades de deslocamento; avermelhamento dos olhos; olhar lateral; necessidade de aproximar os objectos manuseados; necessidade de maior intensidade de luz; piscação e lacrimejamento excessivo.

¹² Em geral, define-se como cego, segundo Royo e Urquizar (2012:152), quem padece de cegueira ou não percebe nada ou apenas um pouco de luz, podendo ser de nascença ou adquirida.

¹³ Definida, segundo Carvalheira (2007); OMS (2008) e Royo e Urquizar (2012:263) como qualquer alteração no corpo humano resultado de um problema ortopédico, neurológico ou de má formação, levando o indivíduo a uma

(membros com deformidade, amputação e nanismo) e, algumas vezes, a auditiva moderada e profunda, que, segundo eles, neste estágio são deficiências de fácil identificação.

Importa referir que em todos os grupos-focais com os professores, eles manifestaram interesse em serem formados/capacitados em matéria de educação inclusiva; serem dotados de capacidades técnicas para o processo de identificação referênciada e seguimento de casos de crianças com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, para além da ampliação das suas capacidades psico-pedagógicas para melhor orientarem o processo de ensino e aprendizagem sem exclusão.

4.2. Presença, participação e realização dos alunos na escola

Nesta categoria, com o apoio das 6 questões de orientação patentes na ficha abaixo, procurámos entender das próprias crianças quão inclusas se sentem no processo de ensino e aprendizagem e se algum desafio os seus professores enfrentam para que elas estejam presentes, participem da aprendizagem e se realizem.

Presença, participação e realização dos alunos	1	2	3	4
	Inclusão de todos os alunos nas actividades	Relações entre os alunos/ os alunos e os professores	Acesso às salas de aula, incluindo os alunos com deficiência e/ou necessidades educativas especiais	Papel do professor para ajudar os alunos a participar nas discussões e a partilhar os seus pensamentos

limitação ou a uma dificuldade no desenvolvimento de algumas tarefas motoras. Ou, a perda de capacidades afectando a postura ou o movimento da pessoa, fruto de uma lesão cognitiva ou adquirida nas estruturas reguladoras e efectoras do movimento no sistema nervoso. Ou, por fim, toda e qualquer alteração ou deficiência orgânica do aparelho motor ou de seu funcionamento que afectam o sistema ósseo, articulações, nervos e/ou músculos.

	5	6		
	Existência de CcD nos diferentes grupos em funcionamento na escola	Envolvimento dos membros da família/pais e encarregados de educação na escola		

A Declaração de Salamanca (1994:15) reconhece a necessidade e urgência de providenciar a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais no sistema de educação geral. No nosso entender, parte destas crianças apresenta algum tipo de deficiência e deveria estar enquadrada em diferentes turmas do Sistema Nacional de Educação em Moçambique. Neste contexto, a nossa pesquisa conduziu-nos aos resultados que a seguir apresentamos.

Conforme as estatísticas apresentadas anteriormente pelo INE (2017), MINEDH – DIPLAC (2019), pela DPEG (2021, 2022 e 2023) e pelo SDEJT de Mandlakazi (2023) referentes às crianças com deficiência e às inscrições escolares ficamos com a percepção de existência de uma lacuna entre o que as estatísticas nacionais apontam (número de crianças com deficiência em idade escolar) e o que as inscrições efectivas indicam, o que pode significar que parte destas crianças com deficiência estejam fora da escola.

Na realidade, conforme a nossa observação durante o estudo, nas escolas ainda não foram criadas condições necessárias, ajustadas às diferentes características que as crianças apresentam para que elas sejam inclusivas. Exemplo elucidativo disso é que, do universo estudado, apenas uma escola é que apresenta na dimensão infra-estrutural ajustamentos para receber crianças com deficiência físico-motora. Os professores não têm ideia sobre as adaptações curriculares, sejam elas não significativas¹⁴, sejam elas significativas¹⁵.

¹⁴ Na linguagem da Save the Children (2018:17) as adaptações são consideradas não significativas quando as competências a desenvolver pela criança não são alteradas, embora algumas possam ser prorizadas, possa haver necessidade de dar mais tempo à criança e possa haver necessidade de usar estratégias diferentes para o alcance das competências previstas.

¹⁵ Aplicável às escolas primárias, a Save the Children (2018:18) afirma que se fala de adaptações significativas quando se verifica a necessidade de se introduzir novas competências substitutivas e estabelecer objectivos ao nível de

Do ponto de vista de acesso, sinónimo de inscrição e presença na escola, o grupo-focal indicou não haver desafios enormes, excepto o facto de algumas escolas não terem recebido adaptações infra-estruturais, como os casos das rampas de acesso e corrimões. Contudo, as crianças registaram que alguns pais e encarregados de educação nas comunidades ainda não têm conhecimento da necessidade de levar todas as crianças em idade escolar à escola, independentemente de quaisquer deficiências que apresentarem.

Num outro ângulo, as crianças indicaram que apesar da abertura da escola, alguns pais proibem as suas crianças de frequentar a escola, sobretudo quando estas apresentam alguma deficiência. Esta colocação do grupo-focal de crianças levou-nos a concluir que ainda há falta de conhecimento sobre a educação inclusiva nas comunidades e ainda reinam algumas percepções que precisam ser esclarecidas sobre a não discriminação e a igualdade de oportunidades, conforme descrito anteriormente por Sasaki (1999), como parte das características de uma escola inclusiva.

Das conversas orientadas durante o estudo, este grupo-focal não indicou nenhuma adaptação significativa necessária no campo de relacionamento interpessoal, pois afirmou que se desenvolvem boas relações entre as crianças e outros adultos que assistem o dia-a-dia do ensino e aprendizagem (professores e pessoal auxiliar), independentemente de ser uma criança com deficiência ou não, facto que foi igualmente suportado pelos professores.

4.3. Participação da comunidade/pais e encarregados de educação na promoção da inclusão dos alunos com deficiência na escola

Nesta categoria de pesquisa, através de conversas semi-estruturadas com o grupo-focal de pais e encarregados de educação, orientadas por 5 questões-chave, a nossa principal intenção era compreender até que ponto as comunidades têm conhecimentos sólidos sobre a deficiência e educação inclusiva, participam na promoção da inclusão escolar e colaboram na rede do serviço de suporte às crianças com deficiência, envolvendo outros intervenientes fora da escola.

determinados conhecimentos a adquirir, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento e o relacionamento interpessoal na criança.

Participação da comunidade na promoção da inclusão	1	2	3	4
	Acolhimento de todos os alunos na escola	Relações entre os alunos/professores/pais e encarregados de educação	Acesso à informação sobre a aprendizagem dos alunos	Papel dos pais e encarregados de educação para a promoção da educação inclusiva
	5			
	Promoção da inclusão de CcD nos diferentes grupos em funcionamento na escola			

Decorrente da entrevista semi-estruturada com este grupo-focal, as principais constatações da nossa pesquisa resumem-se em:

- a) As comunidades, pais e encarregados de educação não têm um entendimento sólido sobre a deficiência e inclusão escolar, o que alimenta mais interpretações supersticiosas sobre a deficiência e desencoraja o envio dos seus filhos à escola, pois não encontram um ambiente físico e pedagógico preparado para receber todas as crianças;
- b) As comunidades, pais e encarregados de educação desconhecem da importância do seu papel na promoção da educação inclusiva, limitando-se a se dirigir à escola em caso de solicitação, amiúde, nos cortes trimestrais para efeitos de levantamento do aproveitamento pedagógico dos seus educandos;
- c) Os alunos, os professores e os pais desenvolvem uma relação positiva no ambiente escolar, sem exclusão das crianças que eventualmente apresentem alguma deficiência, embora, os

pais tenham relatado uma insatisfação relativamente ao ambiente físico não acolhedor para cadeirantes;

- d) As comunidades, pais e encarregados de educação abordam a deficiência e inclusão na perspectiva médica, pois reconhecem o papel interventivo do hospital para casos de reabilitação física de crianças com deficiência física, por exemplo; porém, não estão muito claros sobre o circuito estabelecido entre os diferentes profissionais envolvidos na rede – equipa multidisciplinar – e o seu papel no apoio à aprendizagem das crianças com deficiência (por exemplo, terapeutas, professores, médicos, psicólogos, etc.);
- e) As comunidades, pais e encarregados de educação não têm informação sólida sobre a legislação e políticas que defendem os direitos das pessoas com deficiência (por exemplo, o acesso à educação), daí que o seu papel torna-se secundarizado e menos determinante no processo educativo;
- f) Excepto em um único grupo, as crianças com deficiência não fazem parte dos diferentes clubes em acção nas escolas, alegadamente porque elas apresentam algumas limitações;
- g) Em todos os grupos as crianças afirmaram que não há clubes de direitos nas escolas.

Destas constatações ressaltou-nos a compreensão de que para a promoção de um ambiente inclusivo a família deve desempenhar um papel primário, tal que não ocorre segundo os relatos dos grupos participantes deste estudo. Compreendemos igualmente que há um isolamento entre os diferentes actores do processo de ensino e aprendizagem, o que culmina numa tarefa de promoção da educação inclusiva exclusivamente reservada aos professores. Aliás, como advogam Serra et al. (2005:98-99), “na maioria dos casos, as escolas são lugares onde os professores trabalham sozinhos”.

Considerando os discursos dos participantes dos grupos-focais de pais e encarregados de educação e parte dos discursos das crianças, compreendemos que há necessidade de massificação da consciencialização sobre os direitos das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo que o sistema educativo deve se preparar para o entrelaçamento entre diferentes actores. Isto pode alimentar a advocacia de Serra et al (2005:98-99), segundo a qual:

O movimento inclusivo parece querer prescrever uma interligação entre todos os agentes educativos, fazendo com que os professores aprendam mais uns com os outros, que os alunos aprendam mais com os professores e uns com os outros, que os pais se envolvam

mais (...) cria-se desta forma, uma comunidade coesa cuja visão educacional se revê na premissa de que toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua auto-estima, do orgulho nas suas realizações e do respeito mútuo.

No geral, depreendemos que, embora enfraquecida, há alguma intenção de promoção dos direitos das pessoas com deficiência e educação inclusiva. Para tal, todos os intervenientes devem estar cientes das suas tarefas e responsabilidades e unirem-se uns aos outros para que efectivamente transformem as escolas em inclusivas e a educação inclusiva saia da retórica para uma prática efectiva.

Particularmente, depreendemos que:

1. Relativamente ao primeiro objectivo “identificar os desafios de inclusão escolar de crianças com deficiência no Ensino Primário em Gaza, Distrito de Madlakazi”, os professores, os alunos, os pais/encarregados de educação continuam tendo comportamentos e práticas que, por si, são desafiadoras para a inclusão, na medida em que, por um lado, reinam ainda compreensões supersticiosas à volta da inclusão de crianças com deficiência em turmas regulares, por outro lado, ainda se nota o despreparo psico-pedagógico dos professores, quer para o processo de identificação de crianças com deficiência, quer para a aplicação de técnicas e abordagens metodológicas inclusivas para que todas participem no processo de ensino e aprendizagem.
2. Quanto ao segundo objectivo “Analisar as perspectivas das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Primário, em Gaza, Distrito de Mandlakazi” notámos que os professores têm vontade em se tornarem inclusivos, praticarem estratégias participativas e inclusivas durante as sessões de ensino e aprendizagem. Todavia, maior parte dos professores assistidos e/ou participantes dos grupos-focais de discussão sobre esta temática afirmaram não terem passado por um processo de formação inicial orientada para a inclusão, nem terem recebido sessões regulares de capacitação em exercício sobre deficiência e inclusão para melhorarem as suas competências pedagógicas sobre a matéria de inclusão escolar. Consequentemente, ficam no eixo oscilatório entre a vontade de experimentar a inclusão e o défice de capacidade técnica para que tal se concretize na sala de aula.

3. Por fim, entendemos que o estabelecimento de uma rede bem articulada e interactiva entre os diferentes níveis e actores da Educação poderia propiciar um ambiente que promovesse práticas pedagógicas inclusivas, considerando os recursos disponíveis e as limitações financeiras associadas à estrutura e sistema educacional vigente.

Capítulo 5. Conclusões e sugestões

5.1. Conclusões

Tomando como base os objectivos específicos traçados para a reflexão sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência no Ensino Primário, os resultados da revisão da literatura, observação do ambiente escolar, observação das práticas pedagógicas na sala de aula e entrevistas semi-estruturadas com os diferentes grupos-focais, envolvendo técnicos, gestores, professores, crianças/alunos e membros da comunidade/pais e encarregados de educação, no final, depreendemos que há vários elementos que concorrem para uma educação e práticas pedagógicas cada vez mais desafiadoras.

Depreendemos deste estudo que a promoção de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Primário requer esforços concertados e acções práticas em toda a cadeia de intervenção do sistema educativo, sendo, portanto, prematuro afirmar que as práticas pedagógicas no Ensino Primário são inclusivas, pois ainda se mantêm desafios de ordem político-administrativa, financeira, pedagógica e social relacionados à compreensão da deficiência e educação inclusiva numa perspectiva não só sistémica mas também estrutural do Sistema Nacional de Educação.

O estudo por nós conduzido deixa claro que há necessidade da realização de mais pesquisas sobre a inclusão escolar e o curso de Mestrado em Educação Inclusiva poderá servir de base para que estudos académicos aprofundem a compreensão da urgência de inclusão de todos no sistema de educação geral, havendo, no entanto, a necessidade de mudança do paradigma: da retórica para as acções práticas e massivas nas comunidades e escolas.

No geral, percebemos que os professores estão interessados e motivados em receber todas as crianças na escola e garantirem que elas participem e aprendam, independentemente de apresentarem alguma deficiência. Evidencia isso o facto de, embora do ponto de vista prático as reformas no campo de formação de professores comecem a ganhar corpo nos últimos anos, as práticas pedagógicas dos professores na sala de aulas (sobretudo dos professores com mais anos de serviço/experiência) suportarem-se de estratégias como trabalho aos pares, em grupos e

independentes para permitir uma maior participação e inclusão de todos os alunos, independentemente de serem com ou sem deficiência.

Do prisma de preparação técnica, a nível da Direcção Provincial de Educação de Gaza e dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia de Mandlakazi há uma preocupação sobre as capacitações dos professores em educação inclusiva e, apesar de haver alguma vontade de apoio de outras instituições estatais (CREI da Macia, técnicos/especialistas da Saúde) e não só (por exemplo, ONGs, ACAMO, FAMOD), há limitações de ordem financeira, o que dificulta maior abrangência, regularidade e acompanhamento efectivo e eficaz.

Relativamente à antecipação para a inclusão de crianças com deficiência, concluímos que o sistema educativo não está a preparar todas as escolas, os professores e os alunos para que formem uma aliança que promova a participação e realização de todos, depreendendo-se que a educação inclusiva se situa num prisma retórico e não necessariamente prático.

Sob o ponto de vista infra-estrutural, embora haja iniciativas isoladas, o ambiente físico de aprendizagem é desafiador, pois ainda se mantêm barreiras ligadas à acessibilidade e inclusão escolar.

No campo pedagógico, dado o facto de não se dar maior ênfase à alocação de recursos para a promoção da educação inclusiva, os professores não têm recebido capacitações regulares em matéria de deficiência e inclusão escolar, o que dificulta a sua acção psicopedagógica. Ademais, o processo de capacitação, embora irregular, é levado a cabo numa perspectiva de especialização, pelos níveis central (MINEDH) e provincial (DPE, algumas vezes, envolvendo o CREI e parceiros), o que enfraquece o poder de acção e seguimento a nível distrital.

A nível das escolas, o plasmado pela UNESCO (1994) sobre a necessidade e urgência de providenciar educação para todas as crianças no sistema geral de ensino não se concretiza na plenitude nos domínios político-administrativo, pedagógico e social. Há dilemas ligados à falta de preparação técnica dos professores para o processo de identificação e inclusão de crianças com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, o que pode estar por detrás e propiciar a geração de dados estatísticos simplistas e, provavelmente, não realísticos, excepto alguns casos de gestores, professores e membros da comunidade que, pela sua criatividade, conseguem identificar e apoiar crianças com deficiência/ necessidades educativas especiais.

Estendendo a conclusão da Da Silva (2021) sobre o apoio oferecido às escolas que é de forma reduzida e não propicia a aprendizagem dos alunos, entendemos, igualmente, que há falta de campeões e promotores da inclusão nas escolas, o que enfraquece o poder da escola na promoção dos direitos das pessoas com deficiência e que se estende ao campo das atitudes e práticas pedagógicas na sala de aulas.

Relativamente às atitudes, conhecimentos, convicções e práticas, concluímos que as comunidades estão interessadas em serem actores cada vez mais participativos na promoção da inclusão escolar, contudo, não têm informação suficiente sobre o quadro legal que assiste pessoas com deficiência. No entanto, estas comunidades, pais e encarregados de educação continuam acreditando em saberes supersticiosos associados à deficiência e receiam enviar as suas crianças à escola, sob alegação de que o sistema educativo não está preparado para receber todas as crianças, devido ao fraco nível de mobilização e consciencialização sobre a educação inclusiva nas comunidades. Pelo que há necessidade de consciencializar as comunidades, os pais e encarregados de educação, professores e alunos sobre a importância das suas práticas e atitudes relativamente às pessoas com deficiência, numa perspectiva de salvaguarda e promoção dos seus direitos, sobretudo o direito das crianças à educação.

Sob o ponto de vista de abordagem, as comunidades, pais e encarregados de educação entendem a deficiência numa perspectiva médica ou mesmo “médico-psicológica”, na designação de Rodrigues (2001:19), pois que os resultados à sua vista baseiam-se em acções de reabilitação médica feita a algumas crianças referidas a algumas unidades sanitárias.

Finalmente, este estudo levou-nos a concluir que a rede multidisciplinar está enfraquecida no contexto operacional, sendo, muitas vezes, dependente ou influenciada por intervenientes externos ao sistema educativo nacional, como são os casos de algumas ONG’s, o que mina o sucesso do sentido de trabalho colaborativo.

5.2. Sugestões de abordagens para promover práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Primário

Retomando os pressupostos teóricos sobre a inclusão escolar, os desafios mencionados pelos diferentes elementos e/ou grupos participantes da pesquisa, intervenientes e recursos disponíveis, as suas contribuições e as conclusões a que chegamos, propomos que sejam potenciadas as iniciativas dos professores que, pela sua criatividade, já desenvolvem algumas acções que visem a participação e inclusão de todas as crianças, através de acções de desenvolvimento profissional contínuo, dando maior ênfase às práticas de modelagem sobre metodologias e técnicas de condução de aulas inclusivas durante o acompanhamento pedagógico nas escolas e nas sessões de oficinas pedagógicas nas ZIP.

No campo inovativo, sugerimos que se identifiquem “professores campeões de inclusão escolar”¹⁶ nas escolas e sejam dotados de capacidade técnica para que liderem e promovam acções de inclusão escolar, envolvendo diferentes actores intra e extra-escolares (universidades, ONGs, Associações, etc.).

Para fortalecer a capacidade técnica dos professores, propomos que se crie uma rede de professores campeões de inclusão de diferentes regiões/ZIP e que se conecte com outras regiões (dentro e fora da província, distrito ou mesmo do país) para permitir trocas de experiências, como parte integrante da formação em exercício em práticas pedagógicas inclusivas nas escolas, acompanhamento e apoio objectivo às necessidades dos professores. Ao mesmo tempo, que esta acção seja combinada

¹⁶ Construimos o conceito de “professores campeões de inclusão escolar” a partir de uma definição da EENET, na sua reflexão sobre as “Equipas de Inclusão Escolar e o Papel do Coordenador de Educação Inclusiva na Escola”. A EENET caracteriza a Equipa de Inclusão Escolar como sendo “constituída por um grupo de pessoas interessadas na educação ou na sua escola local e que partilham um objectivo comum - tornar a sua escola mais inclusiva. O desenvolvimento de uma equipa de inclusão escolar Equipa de Inclusão Escolar envolve a criação de confiança, competências, empenho e conhecimento, e a oferta de apoio prático, bem como aprendizagem teórica. Cada escola precisa de uma equipa de inclusão escolar Equipa de Inclusão Escolar que seja flexível e que responda à situação, problemas e oportunidades únicas da escola. Isto significa que os professores, os seus colegas e as partes interessadas da comunidade terão de desenvolver ideias que se adaptem à sua própria escola.” EENET (2020:7)

Portanto, um “professor campeão da inclusão escolar”, de entre várias características do seu perfil, seria um profissional paciente, de fácil acesso, com boa capacidade de escuta, empenhado, inovador, flexível, inclusivo, identificado de entre os professores da escola e teria um papel equiparado ao que EENET (2020:26, 31) denomina por “Coordenador de Inclusão Escolar”, cuja responsabilidade se resume em “desempenhar um papel de coordenação; isto significa organizar e gerir, em vez de ter total responsabilidade pela identificação, avaliação e prestação de educação inclusiva. Ela/ele irá reforçar a capacidade de assegurar a realização de culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas. É a pessoa-chave que assegura que todos os alunos tenham oportunidades de aprender e alcançar a sua plena capacidade. Ela/ele é o principal elo de ligação entre grupos de alunos, famílias, comunidades, escolas e outros profissionais que irão formar a rede de apoio às escolas e comunidades inclusivas.”

com a programação e realização de mais eventos de consciencialização sobre a deficiência e inclusão escolar, através de pacotes básicos de treinamento dos pais/cuidadores dos alunos em identificação precoce de crianças com deficiência, para que recebam o devido encaminhamento e apoio precoces.

Em termos de responsabilidades técnico-política de apoio à promoção da inclusão escolar, com suporte nos pilares estratégicos definidos na EEIDCD (sobretudo os pilares estratégicos 3, 4 e 5: formação e capacitação de professores e outros profissionais da educação; acesso e retenção de crianças com deficiência e/ou NEE; e respostas especializadas em rede, respectivamente), sugerimos que o MINEDH, em colaboração com os seus parceiros, consolide as diferentes abordagens de formação sobre a inclusão escolar e desenhe um único Guião Prático de Capacitação sobre Deficiência e Inclusão Escolar no Ensino Primário, sem excluir a possibilidade da existência e utilização de outros materiais complementares sobre a matéria.

Igualmente, que o MINEDH, através da Direcção Nacional de Formação de Professores, Direcção Provincial de Educação, Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia e ZIP, construa uma perspectiva e operacionalize a formação de professores em exercício que combine as práticas pedagógicas na sala de aula e as oficinas pedagógicas na escola, o que pode incluir, fortalecer e diversificar as acções pedagógicas e facilitar a aprendizagem das crianças com deficiência. E que sejam estabelecidas equipas multidisciplinares de capacitação dos professores sobre a deficiência e inclusão escolar, envolvendo diferentes actores sociais estatais e organizações da sociedade civil/não governamentais.

Para que as capacitações sejam muito bem localizadas e se enfoquem sobre desafios reais ou próximos dos professores do Ensino Primário, que o CREI seja investido de poder técnico e financeiro para apoiar as escolas da sua região na promoção da educação inclusiva, incluindo aspectos ligados ao trabalho em rede no processo de identificação, referência e acompanhamento de crianças com deficiência. Na mesma linha, que se descentralize o processo de capacitação, acompanhamento e apoio aos professores sobre a educação inclusiva para o nível distrital e que o Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia receba mais apoio técnico e institucional para operacionalizar as acções de capacitação dos professores em matéria de deficiência e inclusão, incluindo a sua monitoria regular.

No domínio de promoção de direitos da criança, que se criem clubes de direitos nas escolas, cujo o enfoque, embora não excludente, seja a educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças. Ainda que ambicioso, que os serviços de triagem às crianças em rede (equipa multidisciplinar no ambiente escolar), envolvendo especialistas de diferentes áreas do saber nas instituições públicas (infra-estruturas, saúde, educação, etc), sejam providenciados às escolas, pelo menos, uma vez por trimestre.

Gradualmente, que sejam transformadas as infra-estruturas, mobiliário e equipamento em inclusivos, com base em conhecimentos sólidos e consistentes sobre a matéria, para facilitar o acesso, acomodação razoável e manuseamento de todos os utentes.

Na nossa perspectiva, será extremamente importante que se cruzem os dados estatísticos disponibilizados periodicamente pelo INE com os do SNE, a partir dos níveis de entradas/inscrições/matriculas nas escolas, por forma que os serviços de educação não deixem nenhuma criança em idade escolar fora da escola, provavelmente, por causa de alguma deficiência.

No campo de inovação, investigação e desenvolvimento, que se invista no poder técnico e financeiro para a investigação e práticas na área de deficiência e inclusão no Ensino Primário, através do financiamento às pesquisas e extensão universitária, por exemplo. Sob o ponto de vista operacional, a elaboração do Regulamento da Rede da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência – Moçambique, abreviadamente designada por “Rede de Inclusão”, criada pelo Decreto 50/2023, de 21 de Agosto, pode acelerar mais estudos no campo da inclusão e assegurar uma intervenção multissectorial integrada de todos os actores da área da inclusão.

Sugerimos também que, periodicamente (pelo menos, uma vez por ano), sejam criados espaços locais ou regionais onde se reflecta sobre o progresso e os desafios da Educação Inclusiva no país, por exemplo, através de conferências, mesas-redondas, debates públicos, workshops, simpósios, organizados pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, Universidades, Fóruns das Associações das Pessoas com Deficiência, ONG’s ou outras entidades interessadas em promover a inclusão escolar.

Finalmente, sugerimos que as investigações científicas em inclusão escolar continuem a discutir os melhores caminhos para o estabelecimento de um eixo combinatório da abordagem médico-psicológica e social, para que o sistema educativo se torne cada vez mais inclusivo.

Referências bibliográficas

1. Aranha, M. S. F. (2004). *Educação inclusiva: transformação social ou retórica?*. São Paulo.
2. Chambal, L. A. (2007). *A Escolarização dos Alunos com Deficiência em Moçambique: um Estudo sobre a Implementação e os Resultados das Políticas da Inclusão Escolar (1999-2006)*. Dissertação de Mestrado em Educação: História Política, Sociedade. Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
3. Da Silva, D. B. M (2021). *Educação Especial em Moçambique: uma Análise das Políticas Públicas 1998-2019*. Tese de Doutorado. Porto Alegre.
4. Díaz, F., Bordas, M., Galvão, N. e Miranda, T. (2009). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA.
5. Eide, A. H. e Kamaleri, Y. (2009). *Living Conditions among People with Disabilities in Mozambique – A National Representative Study*. SINTEF Health Research. Disponível em <https://www.sintef.no/en/publications/publication/1269474/>
6. Enabling Education Network (2020). *Introduction to Inclusive Education*. EENET.
7. Enabling Education Network (2020). *Equipas de Inclusão Escolar e o Papel do Coordenador da Educação Inclusiva na Escola*. EENET.
8. Ferreira, J. L., Carpim, P. & Behrens, M. A. (2010). *Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminhar na educação profissional*. Boletim Técnico de Senac, 36 (1), 51-59.
9. Franco, M. A. M. e Guerra, L. B. (2018). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão: situações de sala de aula – volume 3*. Universidade Federal de Ouro Preto. Paco Editorial.
10. Grimes et al (2023). *Mapping of the progress towards disability inclusive education in Eastern and Southern African countries, good practices and recommendations*. Unicef. Nairobi.
11. Guerra, E. L. A. (2014). *Manual de Pesquisa Qualitativa*. Belo Horizonte.
12. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (2019). *Plano Curricular - Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos*. Maputo.
13. Instituto Nacional de Estatística (2019). *IV Recenseamento Geral da População e Habitação, 2017: Resultados Definitivos - Moçambique*. Maputo.

14. Inter-Agency Network for Education in Emergencies (2010). *Pocket Guide to Supporting Learners with Disabilities*. Geneva.
15. Lefèvre F. e Lefèvre A. M. C. (2005). *Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Liberlivro. Disponível em: https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000679026&local_base=UFR01
16. Lima, A. M. V. A. (2020). *Inclusão Escolar segundo o olhar dos Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (aec)*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial – Domínios Cognitivo-Motor). Instituto politécnico de Coimbra. Coimbra.
17. Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo. Summus Editorial.
18. Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Metodologia de Investigação Científica*. São Paulo.
19. Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R. e Zerbato, A. P. (2014). *Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar: unindo esforços entre Educação comum e Especial*. São Carlos: EdUFSCar.
20. Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). *Quantitative and Qualitative Methods: Oposition or Complementarity?* Rio de Janeiro.
21. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2020). *Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência – 2020-2029*. Maputo.
22. Organização Mundial da Saúde & Banco Mundial (2011). *World Report on Disability*. Disponível em http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html
23. Pacheco, P., Czekalski, E. A., Tassa, K. O. M. E. e Cruz, G. C. (2019). *Educação Inclusiva: um diálogo com a Educação Básica a partir do Ciclo de Políticas*. Revista Educação Especial. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>
24. Reginaldo, José Salinas (2020). *Políticas e Práticas de Inclusão Escolar em Moçambique: Estratégias de Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Diversidade*. Tese de Doutorado. Universidade Pedagógica de Maputo em convénio com a Universidade de São Paulo – Brasil.
25. Rodrigues, David (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto.
26. Sasaki, R. K. (1999). *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. Rio de Janeiro.

27. Sasaki, R. K. (2008). *As Escolas Inclusivas na Opinião Mundial*. Disponível em <http://www.viverconsciente.com.br>
28. Save the Children. (2012). *Estudo sobre Barreiras e Tendências da Educação Inclusiva e Protecção da Criança com Deficiência em Moçambique*. Maputo.
29. Save the Children (2018). *Guião de Referência para a Inclusão Escolar nas Escolas Comunitárias*. Maputo.
30. Senra, A. H. (2016). *Oficinas Psicopedagógicas para Superação da Exclusão*. Petrópolis.
31. Serra, Helena et al. (2005). *Actas do Encontro Internacional de Educação Especial – Diferenciação: Do Conceito à Prática*. Porto.
32. Tomo, C. D. M. (2022). *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*. Universidade Eduardo Mondlane. Tese de Doutoramento. Maputo.
33. UNESCO (1994). *A Declaração de Salamanca e o Quadro de Acção em Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO. Paris/ Ministry of Education and Science. Spain.
34. UNICEF (2013). *The State of the World's Children 2013: Children with Disabilities*. Nova Iorque. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2013>
35. Vieira (2009). *Como elaborar Questionários*. São Paulo. Atlas.
36. Ziesmann, C. I. e Guilherme, A. A. (2020). *Inclusão no Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: um estudo de caso*. Revista Contexto & Educação. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9090/6264>
37. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
38. <https://learnlink.eenet.org.uk/?lang=pt-pt>.

Convencões, Declarações, Estratégias, Legislação e Políticas consultadas sobre Deficiência e Inclusão

1. Assembleia da República (2018). *Lei n° 18/2018, de 28 de Dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Imprensa Nacional.
2. Conselho de Ministros (1999). *Política para a Pessoa Portadora de Deficiência*. Maputo: Imprensa Nacional.
3. Conselho de Ministros (2006). *Plano Nacional de Acção na Área da Deficiência - PNAD I (2006-2010)*. Maputo.
4. Conselho de Ministros (2008). *Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas de Serviços e Lugares Públicos a Pessoa Portadora de Deficiência Física ou de Mobilidade Condicionada*. Maputo: Imprensa Nacional.
5. Conselho de Ministros (2012). *Estratégia do Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-Escolar (DICIPE) 2012/2021*. Maputo.
6. Conselho de Ministros (2012). *Plano Nacional de Acção na Área da Deficiência - PNAD II (2012-2019)*. Maputo.
7. Conselho de Ministros (2013). *Plano Nacional de Acção para a Criança - PNAC II (2013-2019)*. Maputo.
8. Conselho de Ministros (2023). *Decreto 50/2023, de 21 de Agosto - Rede de Inclusão*. Maputo.
9. *Constituição da República de Moçambique – 2004 (2022)*. Maputo: Plural Editores.
10. Cúpula Mundial da Educação (2020). *Declaração de Dakar. Educação Para Todos – 2000*.
11. Ministério da Educação (2011). *Diploma Ministerial n° 191/2011 que cria Centros de Recursos de Educação Inclusiva – CREI*. Maputo: Imprensa Nacional.
12. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2020). *Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência – 2020-2029*. Maputo.
13. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2020). *Plano Estratégico de Educação 2020-2029*. Maputo.
14. Organização das Nações Unidas (1975). *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Disponível em http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf

15. Southern African Development Community (SADC) (2017). *Southern African Development Community Inclusive Education Strategy (SAIES) 2017-2021*.

Apêndice 1. Formulário para a Declaração de informação e consentimento

(Leia para cada pessoa ou grupo)

Sou **NÉLIO SANSÃO JOSÉ MANJATE**, estudante do Mestrado em Educação Inclusiva, na Universidade Eduardo Mondlane.

Estou aqui para levar a cabo a avaliação da inclusão nesta Escola _____

Quando falamos de inclusividade, estamos a falar de quão acessível e inclusiva é uma escola para os alunos com deficiência/com necessidades adicionais/necessidades educativas especiais. O objectivo desta avaliação é medir o quão acessível e acolhedora é a sua escola para os alunos com deficiência/com necessidades adicionais/necessidades educativas especiais. A avaliação considerará políticas escolares, infra-estruturas, espaços físicos, equipamentos, liderança e gestão escolar, participação dos alunos, professores, materiais de aprendizagem e envolvimento da comunidade.

Esta avaliação não é um teste! É uma oportunidade para reflectir e aprender sobre a inclusão na escola. Os resultados da avaliação serão utilizados para propor abordagens que reforcem a acessibilidade da escola para os alunos com deficiência, melhoria da preparação técnica dos professores e para criar um ambiente de aprendizagem mais favorável para todos.

Durante a avaliação, precisaremos ver alguns documentos, observar as salas de aula e outras instalações escolares, falar com alguns dos professores, alunos e membros da comunidade. A informação que cada um fornecer é confidencial e não será partilhada com ninguém para fins diferentes do de conclusão do curso de Mestrado.

Tenho o seu consentimento/permissão para continuar com o trabalho (*se sim, cada membro deve assinar o termo de consentimento*)?

Nota: se a resposta for “não”, termine a sessão e passe para outro(s) membro(s)/grupo(s) pré-definidos para a pesquisa.

Apêndice 2: Formulário para o Levantamento do Perfil sócio-profissional dos participantes da pesquisa sobre a inclusão escolar

PERFIL SÓCIO-PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR																					
Provincia:		Distrito:							Escola:						Ano: 2023						
#	Nome do participante (facultativo)	Sexo (obrigatório)		Tipo de deficiência que o participante da pesquisa apresenta (obrigatório)						Classe que lecciona (obrigatório)					Nível de formação académica/profissional mais alta alcançada (obrigatório)			Ano de conclusão do nível (obrigatório)	Instituição de conclusão do nível (ESG/FP/UP/UEM /etc) (obrigatório)	Anos de experiência como professor (obrigatório)	Outras informações relevantes
		M	F	Físico-motora	Visual	Auditiva	Múltipla	Outra (especifique)	Nenhuma	1@	2@	3@	4@	5@	6@	Básico (ESG1/DN4)	Médio (ESG2/DN3)				
1																					
2																					
3																					
4																					
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					
10																					
11																					
12																					
13																					
14																					
15																					

Apêndice 3: Ficha 01 – Roteiro de Observação do Ambiente Escolar Inclusivo e Condução do Processo de Ensino e Aprendizagem - Observação da Aula

Nome da Escola: _____; **Cidade** _____; **Classe:** _____ **Ano:** ____

Este formulário deve ser fotocopiado e utilizado para todas as escolas visitadas e todas as aulas observadas

Algumas das questões a considerar na observação do ambiente escolar	O que é observado	Áreas onde a prática poderia ser reforçada
O ambiente escolar é amigável e acolhedor?		
Os alunos circulam pela escola de forma calma e sensata?		
Como avalia o estado do terreno e dos caminhos (acesso aos edifícios, às casas de banho e à água potável)?		
Os edifícios/ equipamentos da escola são acessíveis às pessoas com deficiência física? Quais são e quais não são (atenção às questões de adequação das portas, quadros, carteiras, cadeiras, corrimões, rampas, sanitários, fontenários)?		
As salas de aula e o tamanho das turmas permitem a mobilidade dos alunos, incluindo durante o trabalho em grupo?		
Informações adicionais		
Algumas questões a considerar durante a observação de aulas	O que é observado	Áreas onde a prática poderia ser reforçada

Existe um ambiente de aprendizagem calmo e seguro?		
Os alunos são respeitosos na forma como se dirigem e cuidam uns dos outros?		
Todos os alunos estão envolvidos na aprendizagem, incluindo os alunos com deficiência/ necessidades adicionais/NEE?		
As actividades incorporam a criatividade dos alunos, o desenvolvimento da consciência cultural e a celebração da diversidade?		
Os professores e os alunos dirigem-se uns aos outros com cuidado e respeito?		
Os recursos de aprendizagem, incluindo os aparelhos de assistência (material de tecnologia assistiva), são colocados num lugar acessível para todas as crianças?		
O professor utiliza uma estratégia de aprendizagem activa (trabalho aos pares, microgrupos interactivos) e recursos de apoio (material didáctico) para promover a participação de todas as crianças?		
Os materiais de aprendizagem são acessíveis e inclusivos para todos os alunos?		
Os alunos são encorajados a procurar e a oferecer o apoio dos seus pares para participarem na aprendizagem – rede de apoio?		
Há uma participação activa dos alunos com oportunidades para falar, ouvir, tocar e o reconhecimento de diferentes estilos de aprendizagem?		

Os alunos trabalham de forma colaborativa em grupos, ouvem e respeitam os pontos de vista dos outros?		
Os alunos são encorajados a expressar as suas ideias e opiniões?		
Os alunos são encorajados e apoiados a serem criativos?		
Os alunos têm oportunidades para liderar, organizar actividades, apoiar-se uns aos outros e tomar decisões?		
Os alunos são encorajados a reflectir sobre a sua aprendizagem (estão conscientes do que aprenderam e do que precisam de aprender a seguir)?		
Os alunos têm oportunidades de desenvolver capacidades de pensamento crítico, através da exploração de questões sensíveis bem como direitos e responsabilidades, “certo e errado”, “verdade”, “empatia”, “justiça”, “igualdade” e “imparcialidade”?		
Outras questões que surgem vs informações adicionais		

Apêndice 4: Ficha 02 – Roteiro de Conversa com o Grupo-focal dos Alunos - Presença, Participação e Realização dos Alunos

Algumas questões básicas a considerar		Respostas e comentários
1.	A escola é acolhedora para os alunos com necessidades adicionais e desfavorecidos? Como?	
2.	Estão todos os alunos incluídos nas actividades? Se não, por que não?	
3.	Quais são algumas das formas como os alunos mostram que se preocupam uns com os outros?	
4.	Orgulham-se por serem alunos desta escola? Por quê?	
Desenvolvimento pessoal e bem-estar do aluno		Respostas e comentários
1.	Sentem-se felizes por virem à escola? Por quê?	
2.	São capazes de participar em desportos e jogos, e actividades que envolvam jogo e que sejam criativas, divertidas e inclusivas (<i>alternativamente, usar “para todos” = inclusivas</i>)?	
3.	Sentem-se seguros na escola? Expliquem por quê.	
4.	Há oportunidades para discutir regras e comportamentos uns com os outros e com os professores? Se sim, quando e como fazem?	
5.	Como são as relações entre alunos e entre alunos e professores?	
Participação		Respostas e comentários
1.	Todos os alunos podem aceder às salas de aula, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência?	
2.	O que fazem se não puderem?	

3.	Como é que os professores vos ajudam a participar nas discussões e a partilhar os vossos pensamentos e ideias? Como é que garantem a inclusão de todos os alunos?	
4.	Existem oportunidades para assumirem responsabilidades, tais como cuidar e apoiar os outros, fazer amizades, ser um chefe ou ajudar nas actividades? Exemplos?	
5.	Pedem-vos opiniões sobre as coisas para tornar a escola melhor, incluindo aulas?	
6.	Existem clubes a que possam aderir? Se sim, mencionem alguns e o que se trata.	
	Há representantes de crianças com deficiência/NEE no conselho da escola?	
Pais/cuidadores/ envolvimento da comunidade		Respostas e comentários
1.	O que vos agrada na vossa comunidade?	
2.	O que é que gostam de fazer na vossa comunidade?	
3.	Sentem-se seguros na vossa comunidade? Se não, por quê?	
4.	O que é que não gostam na vossa comunidade? Como é que isso poderia ser melhorado?	
5.	Os vossos pais/cuidadores ou outras pessoas da comunidade local estão envolvidos na escola (vida escolar)?	
	Podem dar-me alguns exemplos?	
6.	A escola faz com que os membros das vossas famílias (por exemplos, pais/encarregados de educação) se sintam sempre bem-vindos?	
	Descrevam como?	
Outras questões que surgem vs informações adicionais		

Apêndice 5: Roteiro de Conversa com o Grupo-focal dos Professores - Inclusão de Todos os Alunos

Algumas questões básicas a considerar		Respostas e comentários
1.	O que é que mais lhes agradam na vossa escola? Expliquem, por favor.	
2.	O que é a educação inclusiva para vocês?	
3.	Na vossa opinião, esta é uma escola inclusiva? Expliquem, por favor.	
4.	Sabem de algum aluno que não possa vir à escola? Em caso afirmativo, o que pode ser feito por tais alunos? Por favor, expliquem.	
5.	Acolhem todos os alunos na sala de aula (sem deficiência, com deficiência e/ou que têm necessidades adicionais)? Se sim, como? Se não, por quê?	
6.	Planificam e/ou ensinam com o apoio de um pessoal especializado? Se sim, como? Qual é a especialidade? De onde vem (técnicos/especialistas de que sector)?	
7.	Receberam formação sobre educação inclusiva?	
	Em caso afirmativo, como é que a vossa metodologia de ensino mudou desde a formação?	
	Se sim, em que circunstância (formação inicial, formação em exercício, outra oportunidade de aprendizagem - especificar)	
	Que desafios enfrentaram na realização do que aprenderam sobre a inclusão escolar?	
A. Desenvolvimento pessoal e do bem-estar do aluno		Respostas e comentários
1.	Como são as relações entre os alunos e entre os alunos e adultos na escola (Há evidências ou relatos de que os alunos fazem amigos com outros alunos de diferentes origens/natureza física ou psicológica)? Por favor, dêem exemplos?	
2.	Como se promovem relações de empatia na sala de aula?	

3.	Dão aos alunos oportunidades de discutir regras e comportamentos? Como?	
4.	Na escola há adaptações que promovem o ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades adicionais ou que enfrentam outras desvantagens? Dê exemplos.	
B. Desenvolvimento e bem-estar pessoal dos alunos - Participação dos alunos – cruzar a questão 1 com a ficha de identificação de CcNEE – MINEDH		Respostas e comentários
1.	Como identificam os alunos com deficiência e/ou com necessidades adicionais?	
2.	As vossas turmas têm alunos com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência? Em caso afirmativo, incluem todos estes alunos em actividades? Descrevam algumas das estratégias que utilizam para os incluir.	
3.	Como se certificam de que todos os alunos acedem às actividades de aprendizagem?	
	Que estratégias de ensino são utilizadas para se adequar a diferentes estilos de aprendizagem?	
	Nas vossas salas de aula, diferencia-se o tratamento das crianças conforme as suas particularidades e necessidades?	
	Os professores desenvolvem os seus próprios instrumentos de aprendizagem quando estes não estão disponíveis na escola? Dêem exemplos.	
4.	Planificam actividades em que os alunos trabalham em colaboração com outros alunos, por exemplo, aos pares e/ou grupos?	
5.	Certificam-se de que todos os alunos podem assumir responsabilidades, incluindo os que têm necessidades educativas especiais e/ou deficiência? Por favor, dêem exemplos.	

6.	Como envolvem os alunos na tomada de decisões sobre coisas que afectam a sua aprendizagem?	
7.	Utilizam a informação de avaliação para informar a planificação e a definição de objectivos de aprendizagem para cada aluno?	
8.	Algum aluno com necessidades educativas especiais e/ou deficiência se destacou numa determinada actividade nas vossas turmas? Expliquem-me!	
C. Apoiar a consciência e a apreciação da diferença e da diversidade		Respostas e comentários
1.	Como se reflecte o género, cultura, identidade e experiência dos alunos no currículo? Expliquem-me com exemplos (para aprofundamento, se aplicável)!	
2.	Como mostram que respeitam as diferentes ideias e pontos de vista?	
3.	Estão conscientes das necessidades particulares dos alunos, tais como tipo de actividades ajustadas quando se realizam festivais importantes?	
4.	Acham que o respeito que os alunos e os adultos demonstram pelos outros está a melhorar? Como?	
D. Envolvendo pais/cuidadores/encarregados de educação		Respostas e comentários
1.	Os pais/cuidadores dos vossos alunos sentem-se bem informados sobre o progresso e as necessidades dos seus filhos?	
	Como é que sabem?	
2.	Como ajudam os pais/cuidadores a apoiar a aprendizagem dos seus filhos? Por favor, dê exemplos.	
Informações adicionais		

Apêndice 6: Roteiro de Conversa com o Grupo-focal dos Membros da Comunidade - Inclusão de Todos os Alunos

Algumas questões básicas a considerar		Respostas e comentários
1.	O que é que mais lhe agrada nesta escola?	
2.	Sentem-se acolhidos nesta escola?	
3.	Os vossos filhos estão felizes, empenhados e motivados na escola?	
4.	Os vossos filhos enfrentam alguma dificuldade em frequentar a escola ou em alcançar?	
5.	Os vossos filhos têm alguma necessidade adicional, por exemplo, necessidades educativas especiais e/ou deficiência?	
6.	O que significa para vocês a Educação Inclusiva?	
7.	Os vossos filhos sentem-se incluídos na escola?	
8.	Existem provas da participação dos alunos com deficiência em visitas educativas, assembleias/conselhos, actividades de equipa, produções escolares, etc.?	
9.	Vocês têm dificuldade em inscrever os vossos filhos na escola? Se sim, quais?	
10	Vocês têm conhecimento de alguma(s) criança(s) que não possa(m) vir à escola?	
	Em caso afirmativo, por que não pode(m) vir à escola?	
	O que pode ser feito por essa(s) criança(s)? Expliquem, por favor.	
11	O que pensam de mais alunos que tenham necessidades educativas especiais e/ou deficiências a frequentar a escola?	
12	Podem dizer uma coisa que não vos agrada nesta escola e como poderia ser melhorada?	
Comunicação com a escola		Respostas e comentários

1.	A escola comunica-se convosco numa língua que compreendam?	
2.	Vocês têm oportunidade de participar em reuniões de pais/cuidadores/encarregados de educação na escola, incluindo reuniões para ouvir sobre o progresso dos vossos filhos?	
3.	Vocês sabem o que os vossos filhos estão a aprender em cada trimestre? A escola explica-vos o currículo escolar?	
4.	Estão cientes dos trabalhos de casa e de como podem apoiar os vossos filhos a completá-los?	
5.	Vocês têm conhecimento das políticas escolares, por exemplo, sobre frequência, assiduidade e pontualidade, ensino e aprendizagem, protecção da criança, trabalhos de casa, inclusão de todas as crianças, etc.? A escola falou-vos do que está a fazer para tornar a escola mais inclusiva?	
6.	Se tiverem alguma queixa, a escola ouve-vos e procura resolver o problema em consulta conjunto/em colaboração?	
	Envolvimento e participação	Respostas e comentários
1.	Estão envolvidos na educação dos vossos filhos?	
2.	A escola encoraja os pais/cuidadores e os membros da comunidade a se encontrarem e a participarem nas actividades escolares?	
3.	Participam em algum evento escolar? São voluntários? Fazem parte do conselho da escola ou de outro organismo (por exemplo, Associação de Pessoas com Deficiência)?	
4.	Existem provas de envolvimento da comunidade, envolvimento dos pais/cuidadores e voluntariado em processos de inclusão de crianças com deficiência na escola (por exemplo, relatos/relatórios de actividades comunitárias	

	de mobilização sobre a inclusão e/ou visitas de membros da comunidade à escola? Ou de outros intervenientes)?	
5.	A escola consulta-vos antes de tomar decisões que afectem a aprendizagem dos vossos filhos?	
6.	Gostariam de estar mais envolvidos na escolaridade dos vossos filhos? Em caso afirmativo, podem sugerir como é que a escola os pode envolver mais?	
7.	Se alguém de vocês fosse director da escola e fosse capaz de melhorar as coisas na escola, diga-me, pelo menos, uma coisa que faria.	
Informações adicionais		

Apêndice 7: Guião de entrevista aos técnicos de Educação Inclusiva a nível da DPEG e SDEJTM sobre a Inclusão Escolar e Práticas Pedagógicas Inclusivas¹⁷

1. Actividades prioritárias definidas no PdA provincial, que promovam a Educação Inclusiva.
2. Papel da DEG/REG na promoção da Educação Inclusiva na província/Distrito.
3. Estatísticas (incluindo bases de dados; modelos para a colecta/sistematização de dados; fluxo de dados/informação; periodicidade da actualização de dados/informação).
4. Formação em exercício/capacitações em Educação Inclusiva, incluindo:
 - a) Formadores (Quem são? Qual é a sua proveniência? Qual é a sua preparação técnica/académica em Educação Inclusiva?);
 - b) Conteúdos/tópicos da formação/capacitação;
 - c) Frequência das formações/capacitações;
 - d) Distritos, ZIP/escolas, técnicos/professores cobertos/nível de abrangência.
5. Estratégias de apoio aos professores para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas (foco no professor vs foco no aluno vs foco nos materiais, etc.).
6. Monitoria/supervisão/*coaching*/remediação das práticas pedagógicas na sala de aulas, incluindo:
 - a) Quem faz? b) Frequência? c) Nível de cobertura (Distritos, ZIP/escolas, técnicos/professores);
 - d) Foco da supervisão (Ambiente escolar? Ensino? Aprendizagem? Outros elementos sobre a deficiência e inclusão escolar?).
7. Sistema de suporte/Redes de apoio: cadeia de identificação e apoio às crianças com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (incluindo o suporte aos professores para a: sinalização/rastreo/encaminhamento/intervenção/acompanhamento/suporte psicopedagógico).
8. Parcerias.

¹⁷ Roteiro a ser usado durante a pesquisa conduzida por Nélío Manjate, no âmbito da pesquisa de conclusão do curso de Mestrado em Educação Inclusiva, na FACED-UEM.

Anexo 1: Dados estatísticos de Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Mandlakazi, 2021 - 2023

Quadro 2: Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Primário (1ª a 6ª classe), por tipo de deficiência no Distrito de Mandlakazi em 2021

MANDLAKAZI, NUMERO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS POR TIPO DE DEFICIÊNCIA, CLASSE E SEXO																								
Tipo de Deficiência	1ª classe			2ª classe			3ª classe			4ª classe			5ª classe			6ª classe			7ª classe			Total		
	H	M	HM	H	M	HM																		
Defic. Visual (Cegueira)	5	4	9	5	2	7	12	12	21	9	6	15	18	9	20	10	11	19	23	19	38	60	127	
Defic. Auditiva (Surdez)	9	8	17	3	5	8	2	3	5	11	4	15	3	4	7	8	3	11	1	2	3	36	31	67
Defic. Físico-Motora	3	4	7	6	4	10	4	0	4	3	3	6	3	2	5	7	4	11	4	0	4	27	18	49
Dificiência Intelectual	1	0	2	6	2	8	4	4	8	9	5	14	12	3	15	4	0	4	7	1	5	19	6	26
Transtornos de Fala	12	8	19	7	8	16	3	6	9	5	13	18	2	1	3	7	4	11	0	0	0	40	40	80
Hiperactividade	0	1	5	0	2	2	6	2	8	2	3	4	0	6	6	8	3	11	3	0	8	19	17	33
Autismo	2	0	3	1	1	2	3	2	5	0	0	0	3	3	6	3	2	5	0	2	2	12	11	23
Mais do que uma Defic	19	6	25	9	9	18	7	5	12	5	6	11	2	4	6	0	3	5	0	5	47	33	80	
Total	49	29	80	36	33	70	41	34	72	44	40	83	43	32	68	47	30	75	43	24	65	260	214	480

Fonte: DPEG (2021). Dados Estatísticos de 2021.

Quadro 3: Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Primário (1ª a 6ª classe), por tipo de deficiência no Distrito de Mandlakazi em 2022

Mandlakazi NUMERO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS POR TIPO DE DEFICIÊNCIA, CLASSE E SEXO																								
Tipo de Deficiência	1ª classe			2ª classe			3ª classe			4ª classe			5ª classe			6ª classe			7ª classe			Total		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
Defic. Visual (Cegueira)	7	9	16	6	8	14	6	4	10	9	7	16	12	5	17	7	10	17	8	8	16	55	51	106
Defic. Auditiva (Surdez)	5	6	11	3	5	8	5	1	6	5	3	8	3	5	8	6	10	16	9	5	14	36	35	71
Defic. Físico-Motora	6	4	10	4	3	7	3	3	6	8	0	8	4	5	9	1	4	5	6	7	13	32	26	58
Dificiência Intelectual	13	13	26	12	12	24	12	15	27	46	24	70	2	17	19	7	5	12	6	3	9	98	89	187
Transtornos de Fala	19	18	37	7	5	12	17	5	22	10	10	20	8	2	10	4	3	7	5	0	5	70	43	113
Hiperactividade	3	1	4	8	3	11	3	2	5	9	4	13	3	5	8	4	0	4	0	0	0	30	15	45
Autismo	3	0	3	4	0	4	1	0	1	1	1	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	10	1	11
Mais do que uma Defic	15	1	16	7	3	10	8	5	13	1	1	2	4	1	5	3	3	6	3	1	4	41	15	56
Total	71	52	123	51	39	90	55	35	90	89	50	139	37	40	77	32	35	67	37	24	61	372	275	647

Fonte: DPEG (2022). Dados Estatísticos de 2022.

Quadro 4: Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Primário (1ª a 6ª classe), por tipo de deficiência no Distrito de Mandlakazi em 2023

NÚMERO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS POR TIPO DE DEFICIÊNCIA, CLASSE E SEXO – Mandlakazi 2023																						
Tipo de Deficiência	1ª classe			2ª classe			3ª classe			4ª classe			5ª classe			6ª classe			Total			
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	
Defic. Visual (Cegueira)	5	2	7	10	4	14	9	6	15	2	5	7	4	7	11	12	13	25	42	37	79	
Defic. Auditiva (Surdez)	7	1	6	10	8	18	11	15	26	9	10	19	9	4	13	10	14	24	56	52	108	
Defic. Físico-Motora	5	4	9	6	5	11	3	8	11	6	6	12	6	5	11	4	4	8	30	32	62	
Dificiência Intelectual	12	6	18	17	18	35	16	17	33	16	2	18	22	20	42	18	16	34	101	79	180	
Transtornos de Fala	8	8	16	13	7	20	11	5	16	7	5	12	7	4	11	7	6	13	53	35	88	
Hiperactividade	3	1	4	4	6	10	3	2	5	2	3	5	1	0	1	0	3	3	13	15	28	
Autismo	4	4	8	3	3	6	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	0	1	9	8	17	
Mais do que uma Defic	5	4	9	4	5	9	5	2	7	6	1	7	3	5	8	1	2	3	24	19	43	
Total	49	30	77	67	56	123	58	55	113	48	32	80	53	46	99	53	58	111	328	277	605	

Fonte: SDEJTMandlakazi (2023). Dados Estatísticos de 2023.

Anexo 2: Mapa de recolha de dados estatísticos (MINEDH-DIPLAC – 2023)

LEVANTAMENTO ESTATÍSTICO DE 3 DE MARÇO

ENSINO PRIMÁRIO (EP) - ANO LECTIVO DE 20__

DIPLAC - DE - EP - L



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

LEIA AS NOTAS EXPLICATIVAS DE BAIXO DOS QUADROS E NO FIM DO QUESTIONÁRIO ANTES DE PREENCHER O MAPA.

PREENCHER COM LETRAS MAIUSCULAS

Nome da Escola: _____

Provincia: _____ Distrito: _____

Posto Administrativo: _____ Localidade: _____

ZIP Nº _____ Nome: _____ Nome da Aldeia ou Bairro: _____

Tipo de Ensino: Público Privado Comunitário

Entidade a que pertence: _____

O nome da escola foi alterado em relação aproveitamento anterior? Sim Não

Se sim, indique o nome anterior: _____

Código da Escola			
A preencher pela Escola			

Esta escola é sede da ZIP? Sim Não

Esta escola tem ensino bilingue? Sim Não

Prazos:
Preenchimento: 3 de Março
Entrega à ZIP: _____ até 9 de Março
Entrega à SDE/IT: _____ até 12 de Março
Entrega à DPE: _____ até 23 de Março

QUADRO 1: ALUNOS POR CLASSE, SEXO, IDADE, REPETENTES, Nº DE TURMAS E Nº DE TURNOS

Classe	IDADE DOS ALUNOS EM ANOS												Repetentes		Turmas		Nº de Turnos					
	<6		6		7		8		9		10		11		12 ou mais			Total		H	M	Total
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M		H	M			
	HM		HM		HM		HM		HM		HM		HM		HM			HM				
01																						
02																						
03																						
04																						
05																						
06																						
07																						
08																						
09																						
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																						
44																						
45																						
46																						
47																						
48																						
49																						
50																						
51																						
52																						
53																						
54																						
55																						
56																						
57																						
58																						
59																						
60																						

Preencheu:
Nome: _____
Assinatura: _____ Data: ____/____/____
Contacto: _____

O Director:
Conferi Nome: _____
Assinatura: _____ Data: ____/____/____
Contacto: _____

Serviço Distrital:
Conferi Nome: _____
Assinatura: _____ Data: ____/____/____
Contacto: _____

Continua

no verso

QUADRO 14: LINGUAS MATERNAS EM USO PARA O ENSINO BILINGUE, NA ESCOLA (ASSINALE COM X)

Província	Língua (L1)	Assinale com x						
Niassa	Emakhuwa		Cinyanja		Ciyao			
Cabo Delgado	Shimakonde		Emakhuwa		Kimwani			
Nampula	Emakhuwa		Coti		Elomwe			
Zambézia	Echuwabo		Elomwe		Emakhuwa			
Tete	Cinyanja		Ciniyungwe		Cisena			
Manica	Cindau		Chitewe		Chibalke		Cimanika	
Sofala	Cindau		Cisena		Echuwabo			
Inhambane	Cichopi		Bitonga		Xitshwa		Cindau	
Gaza	Xichangana		Cichopi					
Maputo Província	Xichangana		Xirhonga		Xitshwa		Cichopi	

Selecione a língua materna (L1) em uso nesta escola e assinale com X, de acordo com a localização geográfica da escola, ou seja, em função da província. Verifique se escolheu a língua materna (L1) certa.

QUADRO 15: NÚMERO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS POR TIPO DE DEFICIÊNCIA, CLASSE E SEXO

Tipo de Deficiência	1ª Classe		2ª Classe		3ª Classe		4ª Classe		5ª Classe		6ª Classe		Total			
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	HM	
Visual (Cegueira)																
Auditiva (Surdez)																
Físico-Motora																
Intelectual																
Transtornos de Fala																
Hiperactividade																
Autismo																
Mais do que uma Deficiência																
Total																

Nota: Cegueira refere-se a falta de percepção visual; Surdez refere-se a incapacidade de aprendizagem por via auditiva; Deficiência Físico- motora refere-se a dificuldade em andar ou subir; Transtornos de fala refere-se a ausência ou dificuldade na realização da fala; Autismo refere-se alteração neurológica que compromete a interação social, a comunicação verbal e não-verbal; Hiperactividade refere-se a dificuldade em se concentrar; Deficiência intelectual refere-se a dificuldades em se lembrar.

O preenchimento continua na página 6

Tabela 16: Mobiliário existente (segundo estado de conservação) e em falta na escola (ou escola anexa)

Tipo de Espaços	Tipo de Mobiliário	Mobiliário Existente			Total Existente	Mobiliário em Falta (Número)
		Número Segundo o seu Estado de Conservação				
		Bom	Regular	Mau		
Salas de Aula em Funcionamento	Carteiras (duplas)					
	Carteiras (simples)					
	Mesas (professor)					
	Cadeiras (professor)					
	Quadros pretos					
	Armários					
Sala dos professores, secretaria, gabinetes e outros espaços Administrativos.	Secretárias					
	Mesas					
	Cadeiras					
	Armários					
	Arquivadores					

BOM = necessitando apenas manutenção; REGULAR = necessitando reparações; MAU = necessitando substituição.

QUADRO 17: NÚMERO DE PROFESSORES QUE RECEBERAM TREINAMENTO NO POSTO DE TRABALHO NOS ÚLTIMOS 12 MESES POR SEXO E TIPO DE TREINAMENTO

Tipo de Treinamento	H	M	HM
Psicopedagogia			
TIC no Ensino e Aprendizagem			
Outros			

QUADRO 18: ASSINALE COM X E ESPECIFIQUE A QUANTIDADE, CASO POSSÍVEL, SE A ESCOLA POSSUI

	X	Quantidade
Electricidade		
Água canalizada no recinto da escola		
Água canalizada fora do recinto da escola		
Fontenária		
Internet para fins pedagógicos		
Computadores para fins pedagógicos		
Infra-estruturas e materiais adaptados para alunos com deficiência		
Casas de banho separadas para homens e mulheres		
Latrinas separadas para homens e mulheres		

Notas explicativas na página 7

Anexo 3: Credenciais e averbamentos



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
PROVÍNCIA DE GAZA
DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO

CREDECIAL

Está devidamente credenciado o **Sr. Nélio Sansão José Manjate**, estudante do curso de Mestrado em Educação Inclusiva na Universidade Eduardo Mondlane, a contactar os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia na Província de Gaza, a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

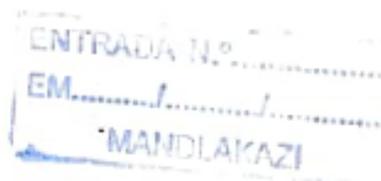




REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
PROVÍNCIA DE GAZA
DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Está devidamente credenciado o Sr. **Néllo Sansão José Manjate**, estudante do curso de Mestrado em Educação Inclusiva na Universidade Eduardo Mondlane, a contactar os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia na Província de Gaza, a fim de recolher dados inerentes à sua formação.





REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
 PROVÍNCIA DE GAZA
 DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO

CRENCIAL

Está devidamente credenciado o Sr. Nélso Sansão José Manjate, estudante do curso de Mestrado em Educação Inclusiva na Universidade Eduardo Mondlane, a contactar os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia na Província de Gaza, a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

*Apresentou-se
 nesta instituição de
 ensino para a recolha
 de amostra e coleta de
 proveniência.
 Manjate, Nélso José
 Matriculado em Outubro de 2023
 Município Manjate*



*Apresentou-se no dia 05 de outubro
 para a coleta de amostra.
 Manjate, Nélso José
 Matriculado em Outubro de 2023
 Município Manjate*



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
PROVÍNCIA DE GAZA
DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO

CREDECIAL

Está devidamente credenciado o Sr. **Nélio Sansão José Manjate**, estudante do curso de Mestrado em Educação Inclusiva na Universidade Eduardo Mondlane, a contactar os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia na Província de Gaza, a fim de recolher dados inerentes à sua formação.



13 17
10 2023
Carlotto, J. J. J.



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
PROVÍNCIA DE GAZA
DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO

CREDECIAL

Está devidamente credenciado o **Sr. Nélcio Sansão José Manjate**, estudante do curso de Mestrado em Educação Inclusiva na Universidade Eduardo Mondlane, a contactar os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia na Província de Gaza, a fim de recolher dados inerentes à sua formação.



Apresenta-se nesta Instituição o Sr. Nélcio Sansão José Manjate, a fim de recolher dados inerentes à sua formação, sendo a mesma aprovada e providenciada.

Muscatama, 19 de Outubro de 2023

*A Directora da Escola
de Saúde Pública*