



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: UMA AVALIAÇÃO
CENTRADA EM POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO PRIMÁRIO.**

Cecília Francisca Couto de Jesus Xavier

Maputo, Maio de 2025



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: UMA AVALIAÇÃO
CENTRADA EM POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO PRIMÁRIO.**

Cecília Francisca Couto de Jesus Xavier

Supervisores:

Prof. Doutor José Salinas Reginaldo

Prof. Doutor Jorge Jaime dos Santos Fringe

Maputo, Maio de 2025

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de um outro qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, da Universidade Eduardo Mondlane.

Cecília Francisca Couto de Jesus Xavier

Maputo, Maio de 2025

DEDICATÓRIA

Ao meu pai (em memória) e a minha mãe!

Ao meu esposo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus onipotente e omnipresente pela vida, pela protecção e força em todo o meu percurso, nas diferentes esferas e frentes sociais que atravesso firme, com foco, persistência e com a sua dádiva e misericórdia, tenho superado vários obstáculos.

Agradeço a Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Educação, por ter disponibilizado a 1ª Edição do Mestrado em Educação Inclusiva.

Os agradecimentos vão para os meus supervisores Professores Doutores José Salinas Reginaldo e Jorge Jaime dos Santos Fringe pela orientação, paciência e dedicação nas diversas versões desta dissertação, aos meus professores de mestrado, com destaque a Profa. Delfina da Silva (em memória) e a Mestre Rosalina Zamora Jorge por todo incentivo e discussões ao longo de todo o percurso estudantil.

Aos meus colegas da turma de mestrado 2021, um especial obrigado a Arminda Langa, a Francina Maqueque, a Paula Cristina, a Maria Cristina, ao Nélio Manjate e ao José Chilaúle pelo dinamismo e forças dadas.

A minha família pelo apoio e paciência, especial gratidão ao meu esposo Vladimir e aos meus filhos Tyrese e Taliyah, pela compreensão, são a razão das minhas lutas, vitórias e conquistas. Aos meus pais José de Jesus Xavier (em Memória) e Maria Cecília e aos meus irmãos José Miguel e Norberto Leonel por serem a minha fonte de inspiração.

A Direcção e aos Professores da Escola Secundária Solidariedade pela colaboração na pesquisa.

Aos meus amigos, Domingos Bié, Dionísio Tumbo, Yolanda Ucama, Maurício Nhachengo, Benedito Sapane, Daniel Canxixe, Olinda Cuambe, Abiatar Vilanculos, Cremildo Chichongue e todos que não mencionei, mas que sempre deram o seu apoio incondicional ao longo de todas as fases deste trabalho.

Ficaram todas as lições dadas, com a promessa de levá-las comigo e não só, também partilhar com os demais.

Nesta fase importante da minha vida, agradeço a todos que de forma directa e indirecta contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE	iii
DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTAS DAS ABREVIATURAS	x
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Contextualização.....	1
1.2 Problema de Pesquisa	2
1.3.2 Objectivos específicos:	4
1.4.1 Perguntas de pesquisa:	4
1.5 Justificativa	5
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA.....	6
2.1 Constelação de principais conceitos	6
2.1.1 Deficiência.....	6
2.1.2. Deficiência Visual.....	6
2.1.3 Educação Inclusiva	7
2.1.5 Necessidades Educativas Especiais	10
2.2. História e Políticas de Educação Inclusiva em Moçambique	13
2.2.1 História de Políticas de Educação	13
2.2.2 Políticas Educacionais Inclusivas	19
2.2.3 Práticas e Estratégias de Inclusão	24
2.2.4 Abordagens Teóricas do processo de inclusão de alunos com deficiência	27
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	30
3.1. Descrição do local de estudo.....	30
3.2. Descrição da Pesquisa.....	32
3.4 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	35
3.4 Participantes do estudo	36
3.8 Limitações.....	38
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	39
CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	54
APÊNDICES.....	1
Apêndice I: Termo de Consentimento informado.....	1
Apêndice II Grelha de observação	2
Apêndice III: Guião de entrevista dirigida aos Gestores	3
Apêndice IV. Guião de entrevista dirigido aos Professores.....	4

Apêndice V. Guião de entrevista dirigido aos Pais.....	5
VI: Codificações das Entrevistas	6
Matriz de codificação das entrevistas	7
ANEXO	1
Anexo 1. Credencial.....	1

RESUMO

A presente dissertação, intitulada *Educação Inclusiva em Moçambique: uma avaliação centrada em políticas e práticas de inclusão de alunos com deficiência visual no Ensino Primário*. Foi elaborada no âmbito da conclusão do Curso de Mestrado em Educação Inclusiva. Teve como objectivo, avaliar as políticas e práticas educativas de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino primário na Escola Secundária Solidariedade, identificando desafios e oportunidades para uma implementação eficaz. A problemática central do estudo, consiste, essencialmente em buscar explicações a partir dessas práticas e os desafios na sua operacionalização. Trata-se de um estudo qualitativo, na perspectiva exploratória e, contou com a participação de gestores, professores e pais e encarregados de educação, com recurso a técnicas de observação e entrevista. O estudo, por um lado, mostra que a sala de recursos promove o apoio pedagógico e de aprendizagem para alunos com deficiência visual embora enfrentam dificuldades no processo de integração das actividades em aulas regulares. Assim, a presença dessas barreiras, sugere para a realização de estudos futuros voltados a análise prática da implementação das políticas inclusivas, na perspectiva daqueles que vivenciam directamente a inclusão no ambiente escolar.

Palavras-chave: *Educação Inclusiva, Políticas, Práticas De Inclusão, Deficiência Visual.*

ABSTRACT

This dissertation, titled *Inclusive Education in Mozambique: an evaluation focused on policies and practices for including students with visual disabilities in Primary Education*, was prepared as part of the completion of the Master's Degree in Inclusive Education. Its objective was to evaluate the policies and educational practices for including students with visual disabilities in primary education at the Solidariedade Secondary School, identifying challenges and opportunities for effective implementation. The central problem of the study essentially consists of seeking explanations based on these practices and the challenges in their operationalization. This is a qualitative study, from an exploratory perspective, and it involved the participation of managers, teachers, and parents and guardians, using observation and interview techniques. The study shows that the resource room promotes pedagogical and learning support for students with visual disabilities, although they face difficulties in the process of integrating activities into regular classes. Thus, the presence of these barriers suggests the need for future studies focused on the practical analysis of the implementation of inclusive policies, from the perspective of those who directly experience inclusion in the school environment.

Keywords: Inclusive Education, Policies, Inclusion Practices, Visual Impairment.

LISTAS DAS ABREVIATURAS

DV - Dificuldade Visual

EI - Educação Inclusiva

NEEs. - Necessidades Educativas Especiais

PEE - Pais Encarregados de Educação

PEI - Políticas de Educação Inclusiva

EE - Educação Especial

CNAEA - Campanha Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos

PcD - Pessoa com Deficiência

SNE - Sistema Nacional de Educação

CDPD - Convenção sobre Direito das Pessoas com Deficiência

ADV - Alunos com Deficiência Visual

ANEE - Alunos com Necessidades Educativas Especiais

AEE - Atendimento Educacional Especializado

EIE - Educação Inclusiva em Emergências

NAA - Necessidades Adicionais e de Aprendizagem

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado *Educação Inclusiva em Moçambique: uma avaliação centrada em políticas e práticas de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino primário*, foi elaborado no âmbito da conclusão do curso de Mestrado em Educação Inclusiva. O estudo propõe uma análise das políticas e das práticas inclusivas no contexto da escola moçambicana, com foco na inclusão de alunos com deficiência visual no ensino primário, a partir da realidade da Escola Secundária Solidariedade, uma Instituição educativa comunitária de cariz cristã que lecciona da 1ª a 10ª classes, localizada no Bairro de Mavalane “A”, na periferia da cidade de Maputo. Estruturalmente, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro aborda a introdução, a contextualização, o problema de pesquisa, os objectivos que nortearam este estudo, o segundo capítulo os pressupostos teóricos e históricos, incluindo os principais conceitos relacionados à educação inclusiva, a evolução do tratamento das pessoas com deficiência e o desenvolvimento das políticas de inclusão em Moçambique, com ênfase na educação de alunos com deficiência visual. O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, englobando o desenho do estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os métodos de análise adoptados. O quarto capítulo dedica-se à análise e interpretação dos dados recolhidos no terreno, e o último é a conclusões e sugestões para a escola e para estudos futuros voltadas para o fortalecimento das práticas inclusivas no contexto moçambicano.

1.1 Contextualização

Em Moçambique, a educação durante muito tempo foi concebida como um privilégio restrito a determinadas elites sociais, um benefício reservado aos "bem-nascidos". Contudo, com o advento da independência em 1975, a educação começou a ser reconhecida como um Direito inerente a todos os cidadãos, independentemente de classe social, raça, religião ou outras condições. Esse reconhecimento levou a implementação de políticas educacionais inclusivas, especialmente a partir da adesão à *Declaração de Salamanca*, em 1994, que estabeleceu compromissos internacionais para garantir o acesso equitativo à educação para pessoas com deficiência.

Como salienta Nhapuala (2014), a construção de uma educação inclusiva carrega dimensões interligadas a questões fundamentais de Direitos Humanos, exigindo intervenções sistemáticas para promover equidade e justiça social. Sendo que a deficiência é uma limitação nas funções

físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, ao interagir com barreiras diversas, pode comprometer a participação plena e efectiva do indivíduo na sociedade, em condições de igualdade com as demais pessoas (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2021). Essas barreiras, vão desde obstáculos físicos e culturais até factores económicos e políticos e, não devem ser vistas de forma isolada.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), afirma que a deficiência resulta da interacção entre condições de saúde individuais e factores ambientais, destacando a necessidade de uma abordagem sistémica e integrada para a promoção da inclusão. No caso específico da Deficiência Visual (DV), que é objecto deste estudo, abrange uma ampla gama de condições oculares e/ou visuais, podendo variar entre limitações leves e severas, como baixa visão e cegueira total, conforme descrito por Mazalo e Mazuze (2020).

A diversidade dessas condições exige práticas pedagógicas adaptadas e políticas públicas que reconheçam a singularidade das necessidades educacionais desses alunos. Como defende Reginaldo (2020), a perspectiva da diversidade no contexto escolar deve atender as singularidades, significa isso, garantir que todos tenham acesso e oportunidade a aprendizagem, independentemente das suas necessidades adicionais. Deste modo, desafia-se aos actores da educação no contexto micro, a dotarem de conhecimento e técnicas que se ajustem as particularidades de cada criança, com recurso a uma abordagem inclusiva e segura.

1. 2 Problema de Pesquisa

A inclusão de alunos com deficiência visual no Ensino Primário em Moçambique apresenta desafios em diferentes dimensões, especialmente em contextos de recursos limitados e com baixa acessibilidade. Moçambique, comprometido com convenções internacionais como a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), tem feito esforços para desenvolver Políticas de Educação Inclusiva (PEI). No entanto, a aplicação prática, resultante das perspectivas políticas, ainda se observam barreiras significativas. A **Escola Secundária Solidariedade**¹ em Maputo, uma instituição comunitária de ensino que lecciona da 1ª a 10ª Classe, oferece um cenário representativo das práticas de inclusão de alunos com deficiência visual, pois apesar de esta escola acolher alunos com deficiência provenientes de diversos bairros e, a mesma ser considerada escola modelo do ensino inclusivo, durante as visitas de observação realizadas

¹ É uma Escola Básica com ensino primário e secundário

entre Julho a Agosto naquela instituição para fins formativos no âmbito deste Mestrado, foi possível identificar os desafios enfrentados pelos alunos com deficiência visual, desde as barreiras físicas, como acessibilidade inadequada, a escassez de materiais e recursos pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas e, a crónica limitação de capacitação de professores e gestores escolares para lidar de forma segura e sustentável com as necessidades desses alunos.

A literatura aponta que a inclusão “eficaz” de alunos com deficiência visual exige políticas robustas, práticas e uma infraestrutura adaptada que possa sustentar o processo de ensino-aprendizagem (Smith, 2020; Santos & Ferreira, 2022). Além disso, as adaptações curriculares e formação continuada de professores têm sido reconhecidas como fundamentais para assegurar a qualidade da educação inclusiva (Silva *et al.*, 2021). Contudo, em Moçambique, as pesquisas sobre a educação inclusiva se concentram amplamente em análises de políticas e directrizes legais, com pouca ênfase na aplicação das práticas inclusivas em contexto das escolas primárias (Mário, 2019; Reginaldo, 2020; Mandlate, 2020; Nhamo, 2021).

Estudos recentes corroboram com a importância de uma infraestrutura adaptada e segura para o sucesso da inclusão. Mambazira (2022) identifica a falta de espaços físicos adequados para alunos com deficiência visual, enquanto Santos (2023), sublinha a necessidade de tecnologias assistivas e sinalizações em braille. No entanto, ainda é limitada a investigação que aborde detalhadamente a implementação prática das políticas voltadas para alunos com deficiência visual no ensino primário em Moçambique, principalmente no que se refere ao impacto directo dessas políticas no dia a dia escolar.

Assim, emerge este estudo com a pretensão de explorar essa lacuna, estudando como as políticas de inclusão são traduzidas em práticas pedagógicas, recursos e percepções dentro da Escola Secundária Solidariedade, compreendendo como a escola lida com os obstáculos no processo de inclusão desses alunos. Então, a problemática deste estudo, consiste, essencialmente, em buscar explicações a partir das práticas e desafios na operacionalização das políticas de educação inclusiva e levantou-se a seguinte questão:

- ✓ ***Como são implementadas as políticas e as práticas de educação inclusiva para alunos com deficiência visual na Escola Secundária Solidariedade em Maputo?***

1.3 Objectivos do trabalho

1.3.1 Objectivo Geral

Avaliar as políticas públicas e práticas educativas de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino primário na Escola Secundária Solidariedade.

1.3.2 Objectivos específicos:

- ✓ Descrever as políticas e regulamentações que orientam a inclusão de alunos com deficiência visual no Ensino Primário.
- ✓ Apresentar as percepções dos gestores, professores e PEE relativas aos programas, planos e estratégias de promoção da inclusão de alunos com deficiência visual.
- ✓ Mapear as potencialidades e as barreiras enfrentadas pela Escola na implementação da inclusão de alunos com deficiência visual
- ✓ Sugerir estratégias para melhor aproveitamento das potencialidades e superação de algumas das barreiras identificadas no âmbito do presente estudo.

1.4.1 Perguntas de pesquisa:

- ✓ Quais são as políticas e regulamentações que orientam a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino primário?
- ✓ Que percepções os gestores, professores e pais da Escola Secundária Solidariedade têm sobre os programas, planos e estratégias das práticas inclusivas na aprendizagem de alunos do ensino primário com deficiência visual?
- ✓ Como as potencialidades e os desafios que caracterizam o processo de inclusão educacional de alunos do ensino primário com deficiência visual influenciam a sua plena efectivação na Escola Secundária Solidariedade?
- ✓ Como se pode estruturar um plano de acção que vise promover a inclusão de alunos com deficiência visual na Escola Secundária Solidariedade?

1.5 Justificativa

O interesse em explorar esta temática surge da necessidade de promover condições pedagógicas adequadas que permitam a capacitação docente e garantam o acesso igualitário à educação inclusiva, em conformidade com os princípios estabelecidos pela legislação nacional e os compromissos internacionais de educação para todos.

A nível **pessoal**, esta investigação reflecte um compromisso com o desenvolvimento integral das crianças com deficiência visual, assegurando-lhes oportunidades educativas que respeitem o princípio da inclusão, conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Do ponto de vista **académico**, a análise das estratégias e das práticas de operacionalização da inclusão contribuirá para a ampliação do conhecimento sobre o tema e poderá proporcionar soluções inovadoras para o contexto moçambicano. Estudos como os de Nunes *et al.* (2018) e Ferreira e Souza (2021) indicam que a adaptação das práticas pedagógicas e a disponibilidade de recursos adequados são fundamentais para a eficácia das políticas inclusivas. Esta pesquisa pretende, assim, preencher lacunas na literatura existente, oferecendo *insights* aplicáveis a contextos semelhantes e promovendo avanços no entendimento das práticas inclusivas.

No âmbito **social**, acredita-se que este estudo contribuirá para fortalecer a participação comunitária na promoção da inclusão escolar, evidenciando mecanismos de apoio à aprendizagem de alunos com deficiência visual. Uma inclusão bem-sucedida não só favorece uma sociedade mais justa e igualitária, mas também reforça o compromisso com os direitos humanos e a equidade. Conforme destacado por Santos e Ferreira (2022), uma inclusão eficaz melhora a auto-estima e a participação social dos alunos, reflectindo uma sociedade que valoriza a diversidade e a igualdade de oportunidades.

Em acepção geral, este trabalho alinha-se aos valores de justiça, equidade e respeito à diversidade e visa oferecer subsídios que possam auxiliar na formulação de políticas públicas mais inclusivas e na promoção de uma educação verdadeiramente acessível a todos.

No capítulo a seguir procuramos apresentar de forma clara e objectiva a revisão da literatura como suporte teórico da pesquisa.

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

Depois da parte introdutória em que essencialmente delineamos o objecto e objectivos deste estudo, neste capítulo faremos menção aos principais conceitos que norteiam esta pesquisa, à história e políticas de educação inclusiva, as práticas, estratégias e recursos para implementação do ensino inclusivo, com enfoque especial em alunos com deficiência visual.

Deste modo, a abordagem do estudo terá também como referências de autores que discutem a educação inclusiva em diferentes perspectivas epistemológicas como forma de dar seguimento às novas percepções neste contexto.

2.1 Constelação de principais conceitos

2.1.1 Deficiência

A deficiência é definida como uma limitação nas funções físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais que, ao interagir com diferentes barreiras, pode comprometer a participação plena e efectiva do indivíduo na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2021). As barreiras que influenciam as limitações impostas pela deficiência incluem obstáculos físicos, sociais, culturais, económicos e políticos. Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (2006), a deficiência não deve ser vista exclusivamente como uma condição individual, mas sim como uma questão que resulta da interação entre condições de saúde e factores ambientais que podem limitar ou facilitar a participação social. Essa abordagem reconhece a complexidade da deficiência, considerando-a não apenas uma característica da pessoa, mas um produto da relação entre o indivíduo e o ambiente (Shakespeare, 2018; Goodley, 2017).

2.1.2. Deficiência Visual

A Deficiência Visual (DV) abrange um conjunto de alterações oculares e/ou visuais que podem ser orgânicas, funcionais ou ambas, variando de condições leves a severas, como baixa visão e cegueira total (Mazalo e Mazuze, 2020). A DV representa um espectro de limitações na capacidade de ver, o que afecta a percepção visual do mundo e pode interferir nas actividades do quotidiano. Segundo Palmer (2018), psicólogo especialista em deficiências visuais, a DV impacta a clareza e nitidez da visão, podendo requerer auxílios ópticos e adaptações ambientais para garantir a inclusão social e a participação plena.

Em uma abordagem pedagógica, Mendes (2023) descreve a deficiência visual como uma condição que altera a forma de interação do indivíduo com o ambiente e que demanda adaptações específicas no contexto escolar. O mesmo autor ressalta que para alunos com DV, são necessárias estratégias pedagógicas diferenciadas, como a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas e o desenvolvimento de ambientes acessíveis, que possibilitem o acesso à informação e incentivem a participação activa desses alunos no processo educativo. Essa visão reforça a importância de uma abordagem integrativa, que reconheça a individualidade dos alunos e promova a igualdade de oportunidades no ambiente educacional (Castro *et al.*, 2022). Por sua vez, Carolina Mendes (2023), considera a deficiência visual como uma variação na percepção visual que pode impactar a forma como as pessoas interagem com o mundo ao seu redor. A deficiência visual demanda estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptações curriculares para assegurar o acesso à informação e a participação activa dos alunos com essa condição no ambiente educacional (Ibidem).

Portanto, a deficiência visual, ao afectar a forma de perceber e interagir com o ambiente, exige intervenções que assegurem uma participação equitativa e que respeitem as especificidades de cada indivíduo, garantindo, assim, uma inclusão plena (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2019).

2.1.3 Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva (EI) é um processo que visa remover barreiras à participação, presença e aprendizagem no contexto escolar, permitindo que todos os alunos atinjam os objectivos curriculares, independentemente de suas condições ou habilidades (Sunde, 2018). A EI vai além de um princípio educacional, configurando-se como um direito fundamental que visa promover uma educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou necessidades especiais.

De acordo com Lima (2017), a Educação Inclusiva é ancorada na valorização da diversidade e no reconhecimento de que cada aluno possui habilidades, necessidades e potenciais distintos, os quais devem ser respeitados e apoiados dentro do ambiente escolar. Para o autor, o cerne da Educação Inclusiva está a valorização da diversidade. Reconhece que cada aluno é único, com habilidades, necessidades e potenciais próprios. Por isso, o ambiente escolar deve ser acolhedor e adaptado, oferecendo não apenas suporte físico, mas também recursos pedagógicos especiais e estratégias de ensino diferenciadas para atender a diversas necessidades de aprendizagem.

Garantir a implementação das abordagens da Educação Inclusiva requer uma mudança cultural e pedagógica significativa. É preciso engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo diretores, professores, funcionários, pais e alunos, para criar um ambiente que celebre e respeite a diversidade. Ao adoptar essa abordagem, as escolas não apenas cumprem um requisito legal de garantir acesso igualitário à educação, mas também criam oportunidades para que todos os alunos se beneficiem de uma experiência educacional enriquecedora e equitativa. A Educação Inclusiva não só beneficia os alunos com deficiências ou necessidades especiais, mas também enriquece o ambiente educacional para todos os estudantes, promovendo a compreensão, a empatia e o respeito pela diversidade (Mangumbule, 2015).

Então, como afirma Reginaldo (2018, 2020), podemos perceber que a chave para uma Educação Inclusiva bem-sucedida é a flexibilidade. Isso envolve adaptar os currículos, utilizar diferentes metodologias de ensino, oferecer suporte individualizado e promover a colaboração entre os alunos para garantir que cada um alcance seu potencial máximo². O autor reforça com a ideia da continuidade de um debate e diálogo orientado para o alinhamento de perspectivas que não confundam o propósito dos instrumentos internacionais, o exemplo da Declaração de Salamanca (1994). Deste modo, na nossa opinião, a Educação Inclusiva não se limita apenas na integração os alunos em salas de aula comuns, mas de criar um ambiente educacional onde cada aluno se sinta valorizado, respeitado e capaz de alcançar o sucesso académico e social. É um compromisso com a igualdade de oportunidades, com a crença de que a diversidade é uma força que enriquece a todos. Essa abordagem não só transforma a experiência educacional dos alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, onde a inclusão é celebrada e vista como um pilar fundamental do desenvolvimento humano.

2.1.3 Escola Inclusiva

A Escola Inclusiva é fundamentada pelo princípio da integração total de alunos com e sem necessidades especiais, promovendo uma educação equitativa e de qualidade para todos. Conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o princípio central da escola inclusiva consiste em “todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.” A implementação da inclusão escolar exige que as instituições reconheçam e respondam às diversas necessidades dos seus alunos, ajustando-se a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Para isso, é essencial adaptar o currículo,

² Cf. REGINALDO (2020), adicionando a possibilidade de se aprimorar recorrentemente uma abordagem prática na base de “apoio aos pares” o que concorre para a promoção de forma significativa de uma participação e aprendizagem activa e colaborativa.

reorganizar o ambiente escolar, aplicar estratégias pedagógicas inovadoras e fortalecer a cooperação com a comunidade local (UNESCO, 1994; Ainscow & Sandill, 2010).

De acordo com Pacheco (2007), a educação inclusiva é abordada sob os conceitos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e aperfeiçoamento dos programas de ensino. No campo da justiça social, a escola inclusiva valoriza a equidade e a aceitação, garantindo que todos os alunos, independentemente das suas condições, tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento educacional. As práticas pedagógicas devem reflectir uma abordagem flexível e colaborativa, centrada na diferenciação pedagógica e na utilização de metodologias activas, a fim de atender à heterogeneidade das salas de aula (Ainscow, 2020).

A escola inclusiva pode ser definida como um processo contínuo de transformação da escola regular em um espaço de acolhimento universal, que respeita a diversidade das características individuais e colectivas dos alunos, incluindo aspectos físico-mentais, culturais, sociais, linguísticos, raciais, religiosos, entre outros (Guevara, 2016). Nessa perspectiva, uma escola inclusiva implementa políticas que rejeitam qualquer forma de segregação ou exclusão de indivíduos que não se ajustem ao modelo padrão de ensino, promovendo, em vez disso, uma cultura escolar de respeito, autonomia e participação.

Nos últimos anos, a pesquisa educacional tem enfatizado que a inclusão requer não apenas adaptações curriculares, mas também um fortalecimento da formação docente e dos recursos materiais e tecnológicos. Estudo de Oliveira e Santos (2021) indica que a formação contínua dos educadores e o uso de tecnologias assistivas são essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas eficazes, pois ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem de alunos com necessidades específicas. Além disso, de acordo com Sanches e Amaro (2023), a colaboração entre professores, pais e outros profissionais de apoio é crucial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde cada aluno é visto como um participante **activo** no processo educativo.

Assim, podemos perceber que a escola inclusiva é mais do que uma adaptação do espaço físico; trata-se de uma reconfiguração da estrutura e da cultura escolar para assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade. Este processo envolve o compromisso colectivo de promover práticas pedagógicas equitativas, reconhecer as múltiplas dimensões da diversidade humana e colaborar com a comunidade para enriquecer o ambiente educacional (Massagaie Da Silva, 2024). Dessa forma, a escola inclusiva torna-se um agente

de transformação social, onde a educação contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.1.4 Necessidades Educativas Especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) tem evoluído ao longo das últimas décadas, especialmente em resposta ao movimento global de Educação para Todos, que defende a inclusão e a participação de todos os alunos no sistema educativo. Este conceito é considerado relativo, definido pela necessidade de apoio adicional que certos alunos precisam para acompanhar o currículo escolar. Segundo Correia (2013), citado por Kiocamba (2019), o conceito de NEE abrange crianças e adolescentes que apresentam aprendizagens atípicas e que, devido a essas características, requerem adaptações curriculares, desde ajustes pontuais até mudanças mais abrangentes, além de apoio de serviços de educação especial para atender às suas especificidades.

Em Moçambique, as leis e directrizes educacionais reconhecem a importância da atenção especial e personalizada a alunos com NEE, criando o subsistema de Educação Especial, com a proposta de garantir a inclusão desses alunos nas escolas regulares. A lei n.º 6/92 do SNE de 6 de Maio estabeleceu como objectivo principal da Educação Especial a *promoção de uma formação abrangente, em todos os graus de ensino, com capacitação vocacional que permita a integração de crianças e jovens com NEE na sociedade e no mercado de trabalho*. Mais recentemente, através da lei 18/2018 de 28 de Dezembro, ampliou-se a visão, definindo a Educação Especial como *um conjunto de serviços pedagógicos de apoio e facilitação da aprendizagem para todos os subsistemas educacionais*. Essa lei visa promover a formação educacional de alunos com limitações físicas, sensoriais, mentais ou múltiplas, com base em suas características individuais, para maximizar seu potencial e garantir sua integração na sociedade e na vida laboral.

Neste âmbito, as políticas educativas nacionais estão alinhadas com princípios internacionais de inclusão, como os definidos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que reafirma o compromisso com a educação para todos, sublinhando a urgência de integrar alunos com NEE no sistema regular de ensino. Essa declaração é um marco que orienta as políticas globais e nacionais, recomendando que os governos e organizações adotem estratégias e acções que promovam a inclusão e o respeito à diversidade no ambiente escolar (Kiocamba, 2019). Este autor aponta que, a Declaração de Salamanca reforça a necessidade de estruturas educacionais

que possam responder eficazmente à diversidade de necessidades, promovendo assim a equidade no acesso e na permanência dos alunos no sistema escolar.

Assim, podemos perceber que para o alcance de uma inclusão efectiva é essencial assumir as NEE como um processo dinâmico, que depende de adaptações pedagógicas, curriculares e sociais dentro do ambiente escolar. A Educação Especial (EE), conforme estruturada nas leis moçambicanas, busca fornecer os apoios necessários para que crianças, jovens e adultos com NEE possam desenvolver-se em igualdade de oportunidades e alcançar o seu pleno potencial. Esses apoios incluem adaptações das infra-estruturas, uso de tecnologias assistivas, formação contínua de professores para lidar com a diversidade de aprendizagens e, a adaptação curricular.

Como defendido por Alves e Silva (2023), o reconhecimento das NEE não só fortalece a política de inclusão, mas também amplia a compreensão dos direitos educacionais dos alunos que, em razão de limitações físicas, sensoriais, mentais ou múltiplas, necessitam de apoios específicos para o desenvolvimento de suas capacidades. Esta abordagem destaca que a inclusão requer uma mudança estrutural e cultural nas escolas, onde todos os alunos devem ser considerados igualmente importantes e merecedores de suporte para alcançar seu desenvolvimento pessoal e educacional.

Nisso, vale salientar que, apesar do avanço legislativo, a implementação das leis e regulamentos sobre NEE no sistema educativo nacional enfrenta desafios significativos. Entre os principais, encontram-se a escassez de recursos financeiros, a falta de formação específica para os professores e a insuficiência de materiais e tecnologias assistivas adaptadas às diversas necessidades dos alunos (Santos & Ferreira, 2022). Além disso, a falta de uma rede de apoio e de serviços especializados limita a capacidade das escolas em atender adequadamente a diversidade dos estudantes com NEE. A Lei 18/2018 de 28 de Dezembro do SNE em Moçambique é, entretanto, um avanço importante, pois amplia o conceito de NEE para abranger não apenas crianças e jovens, mas também adultos, além de consolidar a Educação Especial como um subsistema transversal, voltado para a promoção da igualdade de oportunidades em todos os níveis educativos.

Na perspectiva de (REGINALDO, 2018 e 2020), considera ser um conceito que na actualidade é caracterizado por nuances epistemológicas desafiadoras, quer no contexto das políticas (macro), que na operacionalização (prática), onde se observa a segregação ao nível do ponto vista da compreensão uniforme por parte dos diferentes actores de inclusão escolar. O autor, se

acomoda com a perspectiva holística, sugerindo um olhar que versa as Necessidades Adicionais e de Aprendizagem – NAA, pelo facto de atender não só a possibilidade de garantir a intervenção pedagógica de PcD em contexto escolar, mais sim, a Todos alunos que apresentam qualquer que seja as limitações e ou dificuldades de aprendizagem (por .ex. de leitura, escrita, cálculo, desenvolvimento motor, percepção, linguagem e desenvolvimento sócio emocional, sendo geralmente transitórias e dependentes de factores do meio e do ritmo individual de aprendizagem. Nisso, denota a necessidade de promover igualmente o Atendimento Educacional Especializado – AEE, tendo em conta outras dimensões da vida social, incluindo para aqueles alunos que se encontram na condição de vulnerabilidade da Educação, isto é, em contexto de Emergência - EiE. Assim, esta abordagem reforça a importância de políticas que integrem alunos com NEE nas escolas regulares, o que contribui para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

As Necessidades Educativas Especiais (NEE) temporárias referem-se a dificuldades pontuais que exigem adaptações parciais no currículo escolar, de modo a ajustá-lo às características e necessidades dos alunos em determinado momento do seu desenvolvimento. De acordo com Correia (1999), estas modificações curriculares devem ser flexíveis e atender às necessidades específicas que possam surgir ao longo do percurso escolar, promovendo a inclusão e o desenvolvimento contínuo do aluno.

Estas necessidades incluem dificuldades de leitura, escrita, cálculo, desenvolvimento motor, percepção, linguagem e desenvolvimento sócio emocional, sendo geralmente transitórias e dependentes de factores do meio e do ritmo individual de aprendizagem (Correia, 1999). Como tal, estas crianças beneficiam de um ambiente educativo que apoie a sua participação ativa desde cedo, o que contribui para um desenvolvimento mais harmonioso. Assim, os objectivos educacionais para alunos com NEE temporárias continuam alinhados com os das outras crianças, focando-se no reforço da cognição e na capacidade de resolução de problemas (Da Cruz, 2012).

As NEE do tipo permanentes, exigem uma adaptação contínua e abrangente do currículo, com uma avaliação sistemática e sequencial baseada no progresso individual do aluno (Da Cruz, 2012). Este tipo de necessidade engloba alunos com limitações de origem orgânica ou intelectual (como deficiência mental leve a profunda), assim como aqueles com superdotação, dificuldades de aprendizagem específicas, limitações funcionais e sensoriais (como cegueira, surdez ou défices visuais e auditivos parciais). Para Reginaldo (2020) de uma abordagem inclusiva, com foco nas NEE, implica uma observação pormenorizada sobre a forma como se

podem fraquejar, em relação a qualquer aluno, as barreiras à sua aprendizagem e à sua participação, sustentando-se da alternativa em busca do sucesso que possa envolver as relações de colaboração e do desenvolvimento das condições de ensino e de aprendizagem. Esta visão de Reginaldo (2020) reforça a afirmação de Da Cruz, 2012 que fez referencia que: estas condições permanentes podem exigir adaptações mais profundas e sustentadas no processo educativo. Alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, por exemplo, apresentam problemas na recepção, organização e expressão da informação, necessitando de abordagens pedagógicas específicas que atendam às suas dificuldades. Além disso, outras condições de saúde, como diabetes, asma, epilepsia, leucemia, VIH/SIDA, entre outras, podem afetar a integração escolar e influenciar diretamente o sucesso académico. Nos últimos anos, estas condições têm recebido atenção especial das instituições de ensino, que buscam minimizar o impacto destas doenças na experiência escolar dos alunos e reduzir o risco de insucesso académico (Da Cruz, 2012).

2.2. História e Políticas de Educação Inclusiva em Moçambique

2.2.1 História de Políticas de Educação

A compreensão histórica das políticas educacionais em Moçambique é essencial para avaliar a evolução das acções governamentais e identificar as áreas de melhoria necessárias para garantir uma educação inclusiva de qualidade para todos. Desde a independência do país, em 1975, até os dias actuais, Moçambique tem enfrentado múltiplos desafios para implementar uma educação acessível e inclusiva, especialmente no que diz respeito ao atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais (Jona, 2013; MINEDH, 2020).

Em Moçambique com o advento da guerra dos 16 anos surgiram muitas pessoas com deficiência. Muitas crianças que sofreram, durante a guerra traumatismos físicos e emocionais que lhes impediram de frequentar a escola ou diminuíram a sua capacidade de aprender em salas de aulas tradicionais (Plano Estratégico de Educação 1999- 2003).

a. Período pós-independência

Após a independência de Moçambique em 1975, o país herdou um sistema educativo elitista e deficitário, caracterizado por uma rede escolar limitada, altos níveis de analfabetismo e desigualdades regionais e de género. Esse sistema havia sido desenvolvido para uma minoria privilegiada, excluindo a maioria da população moçambicana (Ngomane, 2020). Diante dessa realidade, as prioridades do governo recém-independente incluíam a erradicação do analfabetismo e a expansão do acesso à educação. A nova Constituição da República Popular

de Moçambique (CRPM) de 1975 consagrou a educação como um direito e um dever de todos os cidadãos, estabelecendo o compromisso do Estado com a educação como instrumento de desenvolvimento e inclusão social (art. 31, Constituição da República Popular de Moçambique, 1975).

Para atingir esses objectivos, o governo nacionalizou toda a rede de ensino particular, integrando-a ao sistema público de educação. Essa medida provocou uma rápida expansão da escolarização, especialmente no ensino primário, e buscou reduzir as desigualdades educacionais criadas pelo colonialismo (Jona, 2013). No entanto, a falta de profissionais qualificados e a saída massiva de técnicos e educadores portugueses após a independência dificultaram a implantação de um sistema inclusivo, particularmente para alunos com deficiência.

A primeira Campanha Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (CNAEA), em 1978, buscou promover a inclusão dos cidadãos marginalizados pelo sistema colonial, com o lema "Façamos do país inteiro uma escola em que todos aprendemos e ensinamos" (Jona, 2013). Contudo, a atenção às necessidades específicas de crianças e jovens com deficiência ainda era limitada e carecia de estrutura e de recursos especializados (MINEDH, 2018).

Moçambique herdou de Portugal um sistema educativo precário, caracterizado por altos níveis de analfabetismo, uma rede escolar reduzida, falta de funcionários e professores qualificados e desigualdades regionais e de género marcantes. O sistema legado à Moçambique não fora desenvolvido para atender à maioria da população moçambicana, salvo alguns cidadãos nacionais ditos assimilados, mas a uma minoria colonial. Assim, a erradicação do analfabetismo, as expansões do acesso aos serviços educativos, bem como a melhoria da qualidade de ensino, tornaram-se as principais prioridades do país após a independência nacional. Para atingir esses objectivos, foi nacionalizada toda a rede de ensino particular, passando esta a ser parte do património do Estado. As massas populares, ou seja, a população moçambicana no geral, passaram a ter acesso à educação como resultado de medidas revolucionárias do nosso Governo, o que causou uma enorme explosão do acesso escolar, fundamentalmente no ensino primário.

Na origem da referida situação, está também a consagração da educação como um direito e um dever de cada cidadão, como meio para combater o atraso criado pelo colonialismo aos cidadãos nacionais (art. 31 da CRPM- 1975). Desta forma, o nosso Estado reconhecia a importância da educação como instrumento do desenvolvimento da sociedade e do combate ao

analfabetismo. No mesmo ano de 1975, foi atribuído ao Ministério da Educação a tarefa de organizar e dinamizar todo o programa de alfabetização e educação de adultos, tendo este criado no ano seguinte a Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, cujo objectivo era o de orientar e controlar o Sistema de Alfabetização e Educação de Adultos, excluindo a formação profissional. Em 1978 foi feita a primeira Campanha Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos subordinada ao lema “Façamos do país inteiro uma escola em que todos aprendemos e ensinamos” (Jona, 2013).

Contudo, as acções tendentes à escolarização de crianças e jovens com deficiência não corresponderam às expectativas, pois o Estado emergente não contava com meios humanos capazes de garantir e assegurar a evolução do Ensino Especial (nessa altura nem se falava de Educação Inclusiva) em virtude das novas exigências sociais e do abandono massivo do país de especialistas do sector, que na sua maioria eram cidadãos portugueses. Prova disso foi a Constituição da República Popular de Moçambique (CRPM) 1975 que não fazia referência aos direitos da PcD, mas apenas assegurava um tratamento especial aos mutilados ou diminuídos na luta de libertação (art. 34). Nesta vertente, parece-nos que a CRPM era de certa forma discriminatória, uma vez que não atribuía qualquer estatuto especial as pessoas deficientes no geral, mas apenas aos mutilados de guerra. E “*qui jûris*” em relação àqueles que assim nasceram, e aos que tendo nascido sem qualquer deficiência a contraíram por factos supervenientes, e não na guerra. Sem dúvidas que os direitos da PcD não eram prioridade para o legislador, e inexistiam políticas educacionais inclusivas (Jona, 2013).

Moçambique encontrava-se numa situação sociocultural e económica bastante sensível, se ressentia das consequências do colonialismo e as atenções estavam viradas para a construção de uma sociedade nova e livre de qualquer forma de colonização, sendo o centro das atenções a edificação de uma sociedade nova para elevação do nível de vida do povo, e o Estado baseava-se nos recursos económicos, concebendo um apoio total à produção agrícola, (Jona, 2013).

b. Período do conflito armado

A guerra civil, que durou 16 anos e começou na década de 1980, devastou a infraestrutura e a economia moçambicanas, afectando profundamente o sector educacional. Em 1983, a Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) foi aprovada, com o objectivo de "formar o Homem novo", livre de superstições e preconceitos coloniais (art. 4, SNE, 1983). Embora o sistema educacional promovesse a integração, o conflito armado criou um número significativo de

pessoas com deficiências físicas e emocionais, dificultando o acesso dessas crianças e jovens à educação regular (MEC, 1999).

Para responder a essa situação, o governo, com o apoio da comunidade internacional, lançou o Programa de Emergência, que incluía iniciativas como o Atendimento Especial às Crianças Vítimas da Guerra e o Programa de Turmas Diagnóstico, que visava capacitar professores em metodologias de ensino para atender alunos com dificuldades de aprendizagem (Jona, 2013).

Apesar desses esforços, a educação inclusiva ainda era entendida de forma limitada, e o acesso dos alunos com deficiência ao sistema regular de ensino continuava sendo um desafio (MINEDH, 2020).

c. Período pós-guerra

Com o fim da guerra civil e a aprovação da nova Constituição em 1990, o governo de Moçambique intensificou seus esforços para promover a inclusão social e a reintegração de crianças em situação de vulnerabilidade. A Lei nº 6/92 revisou o SNE, estabelecendo o compromisso de incluir alunos com deficiência no sistema educacional regular, sempre que possível, ou em escolas e turmas especiais (Jona, 2013). Em resposta aos marcos internacionais de educação inclusiva, como as Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), foi lançado o Programa de Escolas Inclusivas em 1998, com o objectivo de garantir que todas as crianças, independentemente de suas limitações, tivessem acesso à educação regular.

Em 1999, o governo aprovou a Política para a Pessoa com Deficiência, por meio da Resolução nº 20/99, que defendia a integração de alunos com deficiência em estabelecimentos de ensino regular, com o apoio necessário para sua aprendizagem e desenvolvimento. A Política Nacional de Educação e o Plano Estratégico de Educação e Cultura II (2006-2011) reforçaram o compromisso com a inclusão, buscando melhorar a qualidade do ensino e a capacitação de professores para atender às demandas da diversidade nas salas de aula (MEC, 2006).

d. Consolidação da educação inclusiva: desafios e avanços

A Constituição de 2004 reiterou o direito à educação como um direito fundamental, destacando a necessidade de criar condições para que todos os cidadãos, incluindo pessoas com deficiência, tivessem acesso igualitário ao sistema educacional (art. 88, CRM, 2004). Em alinhamento com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ratificada por

Moçambique, o governo comprometeu-se a tomar medidas para assegurar que a educação inclusiva fosse uma realidade para todos (Jona, 2013).

O Plano Estratégico da Educação 2020-2029 enfatiza a importância de expandir o acesso educacional, melhorando a qualidade e promovendo a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, para que "nenhuma criança seja deixada para trás" (MINEDH, 2020).

Assim, podemos perceber que a trajetória das políticas educacionais em Moçambique reflecte um esforço contínuo de adaptação e progresso, marcado por desafios económicos, sociais e culturais. A evolução do pensamento sobre a educação inclusiva, desde a exclusão de pessoas com deficiência até a criação de uma estrutura que as integra no sistema educacional regular, demonstra o compromisso do governo com uma educação que respeite e valorize a diversidade. O desafio agora é garantir que a legislação seja efectivamente implementada, para que a inclusão seja não apenas um ideal, mas uma prática consolidada em todo o país (Santos & Ferreira, 2022).

e. **A “longa” Marcha em Prol da Educação Inclusiva em Moçambique**

O período de 1990 a 1997 em Moçambique foi marcado por mudanças significativas nas políticas educacionais, impulsionadas pela nova Constituição da República de 1990, que consagrou a educação como direito universal. Este princípio foi consolidado pela Lei n° 6/92 do SNE, que revogou a anterior Lei n° 4/83, e incluiu a formação de crianças e jovens com NEE no ensino regular, visando promover sua integração na sociedade e no mercado de trabalho (Moçambique, 1992).

Apesar desse avanço normativo, a prática educacional manteve-se, em grande parte, no modelo integracionista. Muitos alunos com deficiência foram direccionados para escolas especiais ou classes específicas, sem uma inclusão efectiva na comunidade escolar.

Durante esse período, Moçambique ratificou importantes documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que incentivam a inclusão escolar de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades. No entanto, a implementação dessas directrizes enfrentou desafios relacionados à escassez de recursos e à insuficiência de formação específica para os professores. Adicionalmente, a instabilidade política e social, marcada por conflitos e crises económicas, dificultou a

continuidade dos programas de apoio e a construção de um ambiente educacional inclusivo (Da Silva, 2021; Gonçalves & Ferreira, 2023).

Nos últimos anos, observa-se uma expansão dos programas de capacitação docente e a ampliação de projectos para apoiar alunos em situação de vulnerabilidade, como o Projecto Escolas Inclusivas, lançado em 1998. Este projecto representou um marco na inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, e muitos alunos com NEE passaram a frequentar essas instituições. Embora a formação docente tenha sido enriquecida com disciplinas especializadas, como Braille e a Língua de Sinais Moçambicana (LSM), a falta de implementação sistemática e eficaz desses conhecimentos limita o potencial de inclusão. A falta de financiamento contínuo e a predominância do modelo integracionista, ainda influente, restringiram o progresso da inclusão (Moçambique, 2018; Da Silva, 2021).

No país, entende-se o período mais recente da educação inclusiva, que se estende aproximadamente, na década, de 2009 a 2019, caracterizado por iniciativas significativas, incluindo a criação dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI) em 2012 e a promulgação da nova Lei do SNE em 2018. Os CREI foram desenvolvidos para transformar as escolas comuns em ambientes verdadeiramente inclusivos, proporcionando acesso a recursos especializados que facilitam o aprendizado dos alunos com NEE, e promovendo sua autonomia académica e social (Cruz *et al.*, 2022).

Embora esses avanços sejam notáveis, a implementação efectiva das políticas de EI enfrenta obstáculos substanciais. A ausência de serviços de apoio, como intérpretes de LSM e professores especializados, é um dos principais desafios à inclusão escolar. Estudos recentes reforçam que a ausência de suporte pedagógico especializado compromete a experiência de aprendizagem dos alunos com NEE, resultando em elevados índices de evasão escolar e baixa progressão nas etapas de ensino superior (Alberto, 2023; MEPT, 2021). A Declaração de Salamanca continua a enfatizar que um suporte adequado é fundamental para a inclusão escolar, e a insuficiência desse suporte em Moçambique indica que as políticas inclusivas actuais ainda não atendem plenamente às necessidades dos alunos com NEE (Massagaie Da Silva, 2021). Entretanto, ainda com esforços realizados, a articulação entre políticas educacionais e a prática nas escolas continua a ser essencial para assegurar a implementação eficaz das directrizes internacionais, como a Declaração de Salamanca. A inclusão escolar deve ser vista como um processo complexo e dinâmico, que exige a colaboração entre governo, escolas, comunidades e famílias (Gonçalves & Ferreira, 2023). A formação contínua de

professores e a provisão de recursos materiais adequados são condições essenciais para que a inclusão se torne uma realidade nas salas de aula.

A educação inclusiva em Moçambique é promissora, mas enfrenta limitações que vão além do âmbito político e financeiro. É fundamental que as políticas de EI sejam adaptadas às especificidades culturais e sociais locais, considerando a diversidade geográfica e económica do país. Mais do que uma obrigação legal, a inclusão deve ser entendida como uma oportunidade para enriquecer o ambiente educativo e valorizar a pluralidade cultural. Conforme argumenta Da Silva (2021), é necessário um compromisso colectivo e contínuo para superar as barreiras existentes, de modo a assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades.

Assim, podemos assumir que a inclusão escolar em Moçambique ainda depende de investimentos contínuos na capacitação de professores, na infra-estrutura acessível e no suporte pedagógico especializado. O progresso recente demonstra que há potencial para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva, mas isso só será possível se os intervenientes políticos, sociais e comunitários se comprometerem com acções integradas e duradouras. Assim, a implementação das políticas inclusivas deve ser acompanhada por monitorização e avaliação contínua, para garantir que as reformas atinjam o impacto desejado e que todos os alunos possam prosperar em um ambiente educativo equitativo.

2.2.2 Políticas Educacionais Inclusivas

As Políticas Educacionais Inclusivas – PEI, representam a intersecção entre a pedagogia e as ciências políticas, sendo fundamentais para a formulação de planos de desenvolvimento no sector educacional. De acordo com Jona (2013), essas políticas são de responsabilidade do governo, abrangendo desde a formulação até a implementação e monitoramento, e são determinantes para a criação de ambientes escolares inclusivos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) e a Constituição da República de Moçambique (CRM, 2004) estabelecem a responsabilidade do Estado em garantir igualdade de direitos e oportunidades educacionais, reforçando a necessidade de políticas inclusivas.

A legislação moçambicana, como a Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação (SNE), tem evoluído, mas ainda apresenta lacunas significativas em relação às necessidades de uma educação inclusiva. Conforme Nhapuala (2014), a estrutura normativa existente carece de uma legislação específica para apoiar a implementação da inclusão. Estudos mais recentes indicam que a ampliação de políticas de suporte e a alocação de recursos especializados são

fundamentais para que a inclusão escolar se consolide no sistema educacional moçambicano (Cruz & Ferreira, 2021).

Apesar de avanços e esforços, persistem desafios estruturais que limitam a efectiva implementação das políticas inclusivas, evidenciando uma disparidade entre a proposta política e a capacidade de execução nas escolas. Para que essas “políticas” se traduzam em “práticas” inclusivas, é necessário um compromisso governamental contínuo, que envolva investimentos em formação docente e em infra-estrutura, além de uma abordagem de gestão que considere a complexidade e a diversidade das NEE na prática pedagógica (Chambal, 2021).

a. **Acesso à Educação Inclusiva para Alunos com Deficiência Visual**

Na Idade Média, as pessoas com características físicas e mentais consideradas "diferentes" eram frequentemente associadas ao sobrenatural e à imagem do diabo, sendo comumente vítimas de perseguições, torturas e até execuções. A compreensão limitada e o medo do desconhecido, aliados à superstição e ao misticismo da época, contribuíram para um tratamento cruel e excludente dessas pessoas, vistas como ameaça social (Correia, 1999). Correia (1999) aponta que a tirania e a ignorância prevalentes no período medieval impediam que se vislumbrava um futuro inclusivo ou compassivo para essas pessoas.

A partir do século XIX, com o advento do pensamento humanista e de uma mentalidade mais tolerante, as atitudes em relação às pessoas com deficiência começaram a mudar, evoluindo da superstição e hostilidade para a compaixão e pena (Cidade et al., 2000). Essa transformação reflectia uma sociedade que passava a ver essas pessoas sob uma óptica de caridade e filantropia, mas ainda sem reconhecer plenamente seus direitos e potencialidades.

Com o início do século XX, surgiu um interesse mais estruturado em educar e reabilitar pessoas com deficiências mentais, visuais e auditivas que não conseguiam acompanhar o ensino convencional. Nesse contexto, foram criadas as chamadas "escolas especiais" e instituições segregadas, como asilos e orfanatos, que visavam atender essas pessoas, mas em ambientes afastados do convívio social. Essas instituições operavam com base em uma abordagem restritiva, onde as crianças eram frequentemente rotuladas e isoladas, o que as impedia de interações sociais necessárias para seu desenvolvimento completo e as excluía dos programas de educação regular (Correia, 1999).

O movimento humanista, aliado ao avanço científico e ao reconhecimento da diversidade humana, impulsionou uma mudança significativa na percepção e tratamento das pessoas com deficiência. No Ocidente, a estruturação de uma educação especial começou a se consolidar no

século XVIII, intensificada pelo movimento social que defendia o direito à participação social e à igualdade, consolidado na Revolução Francesa de 1798 e reforçado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (Lima, 2006). A ideia de "uma escola para todos" emergiu como uma proposta de educação inclusiva que questionava e denunciava a exclusão e a segregação social.

Contudo, até meados do século XX, a educação para pessoas com deficiência ainda era predominantemente segregada, sendo vistas as instituições especializadas como a melhor alternativa. Monteiro (2007) observa que até a década de 1960, apenas uma pequena fracção de crianças com deficiência, entre 10% e 15%, tinha acesso à educação, e este era oferecido maioritariamente em ambientes separados. A integração dessas crianças ao ensino regular só ganhou força nas décadas seguintes, impulsionada pela valorização dos direitos humanos e pela busca por uma educação verdadeiramente inclusiva.

As Políticas de Educação Inclusiva (PEI) em Moçambique têm evoluído significativamente, com esforços do governo e apoio de parceiros nacionais e internacionais, visando assegurar o direito à educação para todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência visual (DV). No entanto, desafios ainda persistem para eliminar a exclusão e garantir o acesso equitativo dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais (ANEE). As políticas vigentes concentram-se na sua maioria no Ensino Primário e Secundário, o que pode estar relacionado à oferta de educação gratuita até à nona classe, excluindo parcialmente o ensino superior (Samboco, 2020). Essa limitação representa uma barreira para a continuidade da formação dos alunos com DV e demanda uma ampliação do apoio inclusivo para além das classes iniciais (MINEDH, 2018).

A política governamental de educação gratuita e obrigatória, da primeira à nona classe, visa reduzir as taxas de abandono escolar e incluir crianças e adultos sem condições financeiras de custear sua educação (MINEDH, 2018). No entanto, essa medida, embora bem-intencionada, não cobre todas as necessidades dos alunos com DV, exigindo adaptações e recursos específicos que vão além da simples gratuidade.

Em Moçambique, a formação de professores em Educação Inclusiva para o atendimento de alunos com DV é realizada em alguns Institutos de Formação de Professores (IFP), e recentemente, Universidades passaram a incluir disciplinas como Sistema Braille e Necessidades Educativas Especiais (NEE) no currículo. No entanto, segundo Ngomane (2018), esses conhecimentos básicos ainda são insuficientes para atender plenamente as NEE dos

alunos com DV, sendo necessário implementar capacitações regulares e mais abrangentes para tornar a educação realmente inclusiva.

Paralelamente, o *Plano Estratégico de Educação 2020-2029* prioriza a Educação Inclusiva e enfatiza a necessidade de formação contínua dos professores em conteúdos sobre NEE, além de estabelecer normas de protecção e incentivo aos ANEE e recomendar a adaptação de instalações e materiais pedagógicos (MINEDH, 2020). A efectiva implementação desse plano, acompanhada de fiscalização activa, poderia promover um aumento significativo na retenção e sucesso académico dos alunos com DV nas escolas. A legislação recente, como a Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro, artigo 18, estabelece que a educação para os ANEE ocorra em escolas regulares e de Educação Especial, sob supervisão do Conselho de Ministros, responsável por garantir o cumprimento das normas.

Muria (2017) reforça que, embora as leis e decretos existam, é urgente que a legislação e os currículos sejam adaptados para responder efectivamente às diferenças dos alunos com deficiência, promovendo a inclusão escolar em sua plenitude.

A formação dos professores deve ser focada nas exigências dos ANEE e na diferenciação pedagógica, o que contribuiria para um ensino mais individualizado e inclusivo, transformando a teoria inclusiva em práticas aplicáveis em sala de aula. Essa capacitação contínua dos docentes é essencial para superar o desnível entre a legislação inclusiva e sua implementação prática, considerando que a aprendizagem dos alunos com DV é significativamente potencializada por professores capacitados, conforme defendido por Vygotsky (Parruque, 2022).

No país, ainda assim com certos obstáculos, a inclusão dos deficientes visuais na educação ganhou destaque com a criação da Associação dos Deficientes de Moçambique (ADEMO) em 1989 e da Associação dos Cegos e Amblíopes de Moçambique (ACAMO) em 1995, as quais actuam em prol dos direitos dos deficientes visuais, tanto nacional quanto internacionalmente (Guedes, 2017). Essas associações têm sido fundamentais na luta pela inclusão educacional dos alunos com DV, colaborando com o governo para assegurar o cumprimento de suas demandas. Apesar dos esforços legais e institucionais, ainda há uma necessidade premente de expandir a inclusão para todos os níveis educacionais, incluindo o ensino superior, com o objectivo de garantir que todos os moçambicanos, independentemente de suas deficiências, possam ter acesso à educação e à formação profissional. A efectiva aplicação das PEI depende

de uma estrutura que assegure a formação inicial e contínua dos professores, fornecendo-lhes as competências e recursos necessários para atender os alunos com DV (Branco, 2019).

A abordagem da EI no país é ainda fragmentada, gerando uma sensação de exclusão dentro do próprio sistema escolar pois, embora existam Centros de Recursos de Educação Especial (CREE) que buscam atender as necessidades dos ADV, estas estruturas ainda apresentam recursos limitados, o que compromete o alcance de uma verdadeira inclusão (Ngomane, 2018). Costa e Mendonça (2019) salientam que, segundo a teoria de Vygotsky, o impacto da deficiência visual (DV) decorre mais das barreiras sociais impostas do que da condição em si. A exclusão da escola regular pode exacerbar estigmas, enfatizando a importância de uma educação especial (EE) integrada no sistema de ensino convencional, de modo a evitar a marginalização e a fortalecer a autonomia do ADV.

Segundo Cruz e Ferreira (2021), o educador Paulo Freire argumenta que o combate ao preconceito e à discriminação na educação é fundamental para respeitar as diferenças e valorizar a diversidade, permitindo uma educação verdadeiramente inclusiva. Um estudo de Siyawadya (2018) no Instituto de Deficientes Visuais em Moçambique revelou que as crianças e jovens com DV ainda se sentem segregadas tanto na escola regular quanto na própria instituição especializada, sugerindo que este grupo-alvo não foi adequadamente incluído nas fases de planeamento e implementação da EI.

Um relatório de 2018 sobre as infra-estruturas escolares na Província de Maputo indicou que, apesar de políticas inclusivas estarem em vigor e da reestruturação dos edifícios escolares, ainda persistem dificuldades que comprometem o acesso dos alunos com deficiência física e visual (MEPT, 2018). As escolas públicas carecem de elementos essenciais, como salas de aula acessíveis, sanitários adaptados e bibliotecas inclusivas, que são cruciais para o progresso académico dos ADV. Esta situação é particularmente preocupante, considerando que Maputo é uma das regiões mais desenvolvidas de Moçambique. A realidade nas províncias menos desenvolvidas e em áreas rurais provavelmente é ainda mais desafiadora, contribuindo para a insatisfação e o abandono escolar.

Contudo, há exemplos positivos na EI em Moçambique, como o Centro de Recursos de Educação Inclusiva Josina Machel – CREI's, em Anchilo, Nampula, que dispõe de infra-estruturas adequadas, formação contínua para professores e materiais adaptados para atender alunos com NEE. Este centro também conta com o apoio de terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, assistentes sociais e serviços de diagnóstico, que colaboram para otimizar o

desenvolvimento acadêmico dos ANEE. Ainda assim, a discriminação social e familiar contra pessoas com DV persiste nesta região, sugerindo que a formação e a sensibilização precisam se estender também à comunidade (Sunde, 2018).

2.2.3 Práticas e Estratégias de Inclusão de alunos com deficiência visual

a. Adaptações Curriculares

A adaptação curricular é um dos componentes mais importantes para a implementação da abordagem da EI, quer do ponto de vista teórico, quer prático pois, permite que o currículo se ajuste às diversas necessidades específicas dos alunos (UNESCO, 1994; Santos, 2022). Segundo a UNESCO (2001) referido Da Cruz (2012), flexibilizar o currículo implica ajustar os conteúdos e os métodos de ensino, considerando as características socioculturais e as condições particulares de cada comunidade e indivíduo. A adaptação curricular deve, portanto, ser vista como uma ferramenta essencial para viabilizar a inclusão escolar, proporcionando a cada aluno a oportunidade de participar plenamente no processo educativo (Ainscow, 2020). Nesse pensamento, Reginaldo (2020), na sua reflexão sobre o Currículo Inclusivo como disputa: as práticas e a sua operacionalização, ressalta que todas as operacionalizações das práticas pedagógicas se denotam a uma abordagem e orientação política ora definida, cabendo, no seu percurso, as escolas e os professores pautar por demonstrarem seus interesses no desenvolvimento da aprendizagem enquanto agentes transformadores. Portanto, essa demonstração passa por compreender, *primeiro* as suas diferenças e *segundo*, as aspirações para garantir uma operacionalização curricular efectiva.

b. Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa é uma das estratégias mais eficazes para a promoção de uma educação inclusiva, pois incentiva a cooperação entre alunos em turmas heterogéneas, proporcionando oportunidades de aprendizagem em grupo que respeitam o ritmo e estilo de cada indivíduo. Segundo Niza (1998, citado por Gomes, 2013), a aprendizagem cooperativa envolve um conjunto de acções educativas nas quais os alunos trabalham em colaboração para alcançar objectivos comuns, desenvolvendo competências sociais e académicas em um ambiente inclusivo. Leitão (2000) reforça que a aprendizagem cooperativa é um processo social e contextual, altamente dependente da interacção entre os alunos, o que a torna uma estratégia valiosa para a inclusão.

c. **A Sala de recursos**

A sala de recursos multifuncionais é um espaço na escola onde acontece o atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de desenvolver a aprendizagem, baseada em novas práticas pedagógicas, com o intuito de auxiliar esses alunos a acompanharem o currículo proposto pela escola, como também, progredirem na vida escolar. Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado se destina aos alunos com deficiência física, mental, visual e pessoas com surdez parcial e total, alunos com transtornos gerais de desenvolvimento e com altas habilidades, sendo assim um forte instrumento para a inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar (Miranda et al, 2009).

d. **Colaboração entre os agentes educacionais**

A construção da escola inclusiva em Moçambique exige o engajamento colectivo e a cooperação activa entre todos os agentes educativos e sociais. A colaboração entre todos os agentes educativos é essencial para fortalecer a implementação da EI. Segundo Correia (1997, citado em Gomes, 2013), a inclusão pressupõe que alunos com NEE sejam educados em ambientes comuns, promovendo tanto o desenvolvimento académico quanto o social. Costa (2006, citado em Gomes, 2013) acrescenta que para a colaboração ser eficaz, é fundamental que os recursos tenham impacto directo na aprendizagem e participação dos alunos. A colaboração entre alunos, professores, pais e a comunidade, enquanto rede de apoio, constitui um alicerce para uma prática inclusiva eficaz. Envolver os pais e encarregados de educação em formações sobre NEE torna-os aliados activos na criação de respostas educativas eficazes, aumentando o sucesso dos alunos (Correia, 2010; Nhamposa & Marere, 2023).

Mandlate (2012) argumenta que a efectiva implementação da Educação Inclusiva (EI) requer a participação de todos os actores do sistema educacional, incluindo professores, gestores, alunos, pessoal administrativo, pais e a comunidade. Além disso, destaca a necessidade de colaboração de equipas interdisciplinares, mudança de atitudes dos professores e aprimoramento da formação docente, incluindo investimento contínuo na capacitação de gestores e divulgação ampla da legislação normativa de EI para a sociedade.

e. **Formação e capacitação de professores**

A formação de professores em Moçambique para a implementação da EI apresenta avanços, mas ainda necessita de melhorias estruturais. Embora o país tenha adoptado diferentes modelos de formação desde a independência, com durações e requisitos variados, tais inconsistências

resultam em perfis heterogêneos entre os docentes, o que pode comprometer a abordagem inclusiva (Donaciano, 2006; Escrivão, 2012; Niquice, 2002, citados em Nhampuala, 2014). A intensificação na formação docente deve abranger tanto a formação inicial quanto a contínua, capacitando os professores para desenvolver um pensamento crítico-reflexivo e colaborativo, essencial para a criação de práticas pedagógicas inclusivas e heterogêneas (Santos & Oliveira, 2023; Massagaie Da Silva, 2024).]

f. Adaptação e adequação das infra-estruturas e material pedagógico

A inclusão dos alunos com deficiência visual nas escolas regulares exige um conjunto de recursos pedagógicos, readaptação das condições de acessibilidade nos edifícios, salas e outros compartimentos da escola e, de serviços de apoios orientados para as necessidades específicas de cada aluno. Isto pressupõe a criação de recursos assistivos como pontos de orientação auditivo a, nos corredores da escola de modo que os alunos possam se movimentar para a sala de aulas e fora dela, na sequência dentro da sala de aulas deve ter espaços para a circulação e priorização de pontos para que os alunos possam se sentar.

No pátio da escola deve haver sinalização que indique os espaços planos e com declives. Os corredores devem ter sinalização que oriente a circulação dos alunos com deficiência visual para para outros espaços como casas de banho, cantina escolar, papelaria e campo desportivo (Nilander e Libera; 2023).

Deste modo, na visão de Reginaldo (2020), destaca que, encontrar respostas que qualificam os modelos de adaptação e de acessibilidade de um Currículo Inclusivo que atenda os alunos com Necessidades Especiais, seria ao mesmo tempo, reflectir e analisar em volta de todo o processo do sistema educativo, onde a relação entre as decisões e a operacionalização encontram-se num campo de disputa sem precedentes. Por isso, avançar com qualquer que seja o posicionamento sobre um currículo adoptado para o atendimento de alunos com Necessidades Educativas seria assumir a possibilidade de promoção de aprendizagem para Todos, seja em qualquer contexto escolar onde a criança está inserida. Como salienta Rosa (2002), as políticas organizativas e curriculares devem reforçar-se com as estratégias de formação de professores.

Adiante; Nilander e Libera (ob. Cit.) fazem referência que outras ferramentas e a tecnologia digital pois, elas garantem que o conteúdo disponibilizado na web esteja acessível a qualquer pessoa, independentemente de sua condição. E essas ferramentas podem ser:

- ✓ Configurações de visualização para baixa visão do próprio sistema operacional (ampliação de fontes, zoom, contraste);
- ✓ Sistema Dosvox (apenas para computadores - conjunto de ferramentas similares aos programas mais utilizados e que funcionam em conjunto com um sintetizador de voz)
- ✓ Leitores de tela convertem em áudio a informação textual por meio de um sintetiza gradual, de acordo com cada realidade pedagógica.
- ✓ Os áudios: as explicações dos conteúdos gravadas em áudio podem ser uma melhor escolha para os alunos com deficiência visual comparado às videoaulas.
- ✓ Os vídeos: os professores podem optar por gravar seus próprios vídeos ou disponibilizar vídeos de terceiros disponíveis na internet para compartilhamento.

2.2.4 Abordagens Teóricas do processo de inclusão de alunos com deficiência

A inclusão de alunos com deficiência no processo de ensino e aprendizagem tem sido tema central em diversas teorias educacionais. Inclusão educacional é um campo teórico multifacetado que aborda as diversas maneiras de integrar alunos com deficiência no processo de ensino e aprendizagem. Diversos teóricos e teorias fornecem uma base importante para entender os princípios da inclusão, promovendo práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e busquem a equidade. A seguir, apresentamos algumas das principais teorias que sustentam a inclusão educacional:

A Teoria da Inclusão Educacional de Tony Booth e Mel Ainscow (2002) defende a ideia de que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, devem ter as mesmas oportunidades de aprendizado em um ambiente escolar comum. Os autores enfatizam a importância de criar ambientes de aprendizagem inclusivos que atendam à diversidade dos alunos, afirmando que a inclusão não se resume à integração de alunos com deficiência, mas envolve mudanças no currículo, nas práticas pedagógicas e nas atitudes dos educadores, com o objectivo de garantir que todos os alunos possam participar e aprender de maneira equitativa. Booth & Ainscow, 2002 enfatizam a importância de um ambiente escolar que reconheça a diversidade e promova práticas pedagógicas adaptadas para incluir alunos com deficiência, sem segregação. O conceito de pedagogia diferenciada proposto por Tomlinson (2001) sugere que

os professores devem ajustar suas abordagens de ensino para atender às necessidades variadas dos alunos, considerando suas habilidades, interesses e formas de aprendizagem. Isso se alinha à ideia de que a escola deve ser um espaço que não apenas se adapte às necessidades dos alunos com deficiência, mas também celebre e valorize a diversidade. A Teoria da Educação Crítica de Paulo Freire (2005) destaca a importância da educação como um meio de transformação social, defendendo uma pedagogia que seja crítica e libertadora. Sua abordagem enfatiza o respeito e a valorização da voz dos alunos, considerando os agentes ativos no processo de aprendizagem. No contexto da inclusão, a teoria de Freire promove a ideia de que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, devem ter a oportunidade de participar no processo educativo, desafiando as estruturas de exclusão. A Teoria do Modelo Social da Deficiência proposto por Mike Oliver (1996), argumenta que a deficiência não deve ser vista como uma condição individual, mas como um reflexo de barreiras sociais e ambientais que excluem o indivíduo. A inclusão educacional, segundo esse modelo, implica remover essas barreiras e adaptar o ambiente de aprendizagem para todos, criando um sistema que respeite a diversidade e promova a participação plena dos alunos com deficiência. A Teoria de Equidade Educacional de John Rawls (2000) propõe uma teoria da justiça como equidade, que defende que uma sociedade deve garantir a todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, oportunidades justas de acesso a recursos e direitos. Aplicada à educação, a teoria de Rawls sugere que as políticas educacionais devem ser estruturadas para garantir que os alunos com deficiência tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, levando em consideração as desigualdades existentes e buscando corrigi-las. A Teoria de Acessibilidade e Design Universal de Ron Mace (1997) desenvolveu o conceito de Design Universal, que busca criar ambientes acessíveis para todas as pessoas, independentemente de suas capacidades. No contexto educacional, isso implica projectar currículos de aprendizagem que sejam flexíveis o suficiente para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. A Teoria de Aprendizagem Social de Albert Bandura (1977) propôs uma teoria da aprendizagem social, que destaca o papel da observação e modelagem no processo de aprendizagem. Segundo Bandura, as crianças aprendem tanto por meio da interação com outros como pelo exemplo de comportamentos observados. Para a inclusão, essa teoria sugere que os alunos com deficiência podem aprender de forma eficaz em ambientes sociais inclusivos, onde a interação com colegas, promove a aprendizagem colaborativa. A Teoria Socio construtivista de Lev Vygotsky (1978) enfatiza o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Vygotsky propôs que a aprendizagem ocorre através da colaboração e da mediação de um "outro mais capaz", o que no contexto da inclusão educacional significa

que alunos com deficiência podem ser apoiados por colegas e professores para alcançar seu potencial máximo. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1983) sugere que os indivíduos possuem diferentes tipos de inteligência], como lógico-matemática, linguística, musical, espacial, entre outras. No contexto da inclusão educacional, essa teoria defende que o ensino deve ser diversificado para atender às diferentes formas de aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles com deficiência.

No nosso entender, as teorias acima apresentadas, pelo facto de enfatizarem de modo geral que o ensino deve ser diversificado e atender a todo tipo de alunos, mostram que os alunos com deficiência visual, não podem ser deixados de lado, é importante que no contexto de sala de aula e não só, os mesmos, devem fazer parte de todas as actividades propostas para o desenvolvimento não só de habilidades sociais como as de aprendizagem. Enfatizamos ainda que a colaboração com os demais deve ser o ponto crucial para que aluno com deficiência visual se sinta incluso.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Neste capítulo propomo-nos a apresentar e descrever os procedimentos metodológicos enveredados visando culminar os objectivos antes elencados, garantindo a transparência e fundamentação das nossas opções metodológicas, e permitindo a compreensão dos resultados estudo. Num primeiro momento, procuramos deixar alguns contributos para a delimitação das metodologias qualitativas, elucidando quais são as suas potencialidades e limitações, bem como esboçando as possibilidades de utilização, tendo em conta os objectivos da investigação. Posteriormente, passamos a descrever de modo mais concreto, a descrição do local do estudo, a descrição da pesquisa, os instrumentos e procedimento de recolha de dados, os participantes do estudo, as técnicas de análise de dados e as limitações do estudo.

3.1. Descrição do local de estudo

Localização

A Escola Secundária Solidariedade é uma Instituição educativa de cariz cristã, caracterizada pela sua vocação social e comunitária, orientada para o serviço à comunidade e operando sob o regime de uma organização sem fins lucrativos. Fundada em 1992, localiza-se na periferia da cidade de Maputo, mais precisamente no Bairro de Mavalane “A”. A escola possui quatro blocos, uma cantina escolar, um pavilhão de desportos, 26 salas de aulas, uma sala de conferências, uma biblioteca, uma sala de recursos, o chão da escola tem pavês, algumas rampas que a posterior foram reestruturadas. A fundação da escola emerge de uma resposta solidária a uma crise humanitária e social causada pela guerra civil moçambicana (1977-1992), que, ao longo de dezasseis anos, interrompeu o progresso social, económico e político do país. Esse conflito gerou deslocamentos internos, com numerosas famílias refugiando-se nos centros urbanos, especialmente em áreas periféricas, criando uma sobrecarga populacional nas cidades, sem recursos suficientes para atender as necessidades básicas como habitação, educação, saúde e alimentação. No Bairro de Mavalane, a escassez de vagas escolares evidenciava-se, com um elevado número de crianças fora do sistema escolar devido à insuficiência de escolas públicas na zona. A urgência deste problema motivou a criação de uma instituição educativa que pudesse proporcionar acesso à educação para essas crianças, garantindo um espaço inclusivo de aprendizagem e formação cidadã. O projecto teve início em condições humildes, com as primeiras aulas realizadas em duas tendas cedidas no recinto da Igreja Católica de Mavalane. Posteriormente, a escola transferiu-se para um edifício que antes funcionava como capela, adaptado para conter duas salas de aula, uma sala de costura e um espaço administrativo. A

dedicação e apoio de Giovanna Rama, uma figura central no desenvolvimento inicial da escola, foram cruciais para o avanço do projecto. Graças aos seus esforços de mobilização de recursos junto aos amigos da escola na Itália, foi possível construir um pavilhão com três salas de aula, além de gabinetes administrativos, proporcionando condições dignas e seguras para os alunos e professores. Desde os primórdios da sua fundação, a Escola Secundária Solidariedade adota uma filosofia de “educação libertadora,” centrada na qualidade de ensino e na formação integral dos alunos. Como parte dessa filosofia, implementaram-se programas de incentivo para a formação contínua dos professores. Este objectivo foi impulsionado pela criação de uma bolsa de estudos para os docentes, financiada por apoiantes italianos, que possibilitou a formação superior de muitos moçambicanos, capacitando-os para contribuir com o desenvolvimento do país de maneira mais efectiva e qualificada. A escola obteve autorização oficial para funcionamento em Janeiro de 1996, sendo, no entanto, necessário que os alunos realizassem os exames em escolas públicas até ao ano 2000, quando a escola conseguiu o “paralelismo pedagógico” e passou a organizar os exames internamente. Desde então, a escola expandiu substancialmente sua infra-estrutura com apoio de parcerias, como a cooperação com o Governo Português em 2006, que resultou na construção de novas salas e equipamentos pedagógicos. A reforma do Ensino Básico em Moçambique trouxe um aumento na taxa de aprovação, que, por sua vez, intensificou a demanda por vagas no ensino secundário. A Direcção Distrital da Educação e Cultura e a Direcção da Cidade aconselharam, então, a Escola Secundária Solidariedade a estender sua oferta para incluir o Ensino Secundário Geral (1º ciclo). Essa expansão foi acolhida com prontidão, alinhando-se à missão da escola de servir a comunidade e atender às necessidades das famílias mais desfavorecidas, acompanhando os desafios educacionais da região. Actualmente, a escola conta com 63 professores, cujos salários são assegurados pelo Orçamento Geral do Estado. A instituição oferece ensino básico nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, além do ensino secundário (1.º ciclo). O número total de alunos é de 3.715, dos quais 1.015 estão matriculados no ensino básico e 2.700 no ensino secundário. Para apoiar os alunos economicamente desfavorecidos, a escola oferece educação gratuita a 435 estudantes do Centro-Dia e de Mavalane, com comprovada situação de pobreza. Estes alunos recebem todo o material escolar necessário, providenciado pela própria escola, reafirmando seu compromisso com a educação inclusiva e acessível. A Escola Secundária Solidariedade mantém um forte laço com outras instituições educativas, tanto públicas quanto particulares, bem como com entidades governamentais, como a Direcção Distrital de Educação e a autoridade municipal. Essas parcerias têm sido essenciais para garantir o alinhamento das práticas educativas e para promover iniciativas de desenvolvimento comunitário e educacional

no bairro de Mavalane. Com essa sólida base e compromisso com a transformação social, a Escola Comunitária Solidariedade continua a desempenhar um papel fundamental no contexto educacional de Maputo, ampliando horizontes e oferecendo novas oportunidades de futuro para centenas de jovens moçambicanos.

3.2. Descrição da Pesquisa

O modelo de investigação seguido foi, essencialmente, *qualitativo*. Como métodos de recolha de dados foram utilizados a *entrevista*, sendo que os dados receberam tratamento pelo procedimento técnico de análise de conteúdo. Seguidamente, exploraremos os motivos que subjazeram a esta opção metodológica e guião construído para a recolha de dados e os participantes do estudo. A investigação qualitativa é já um campo de investigação de direito próprio, que atravessa disciplinas, campos de estudo e temas, que desde o início do século passado tem sofrido inúmeras transformações no campo epistemológico e metodológico. O termo qualitativo implica uma ênfase nas qualidades das entidades e nos processos e significados; um estudo qualitativo valoriza a qualidade socialmente construída da realidade, num quadro construtivista, a relação íntima entre investigador e objecto de estudo e os constrangimentos situacionais que enformam a investigação (Denzin & Lincoln, 2000). Janesick (2000) sintetiza as características fundamentais da investigação qualitativa, dizendo que esta requer que o investigador seja o instrumento de investigação e construa uma narrativa que englobe as várias histórias dos participantes. Já Serapioni (2000) destaca como características dos métodos qualitativos a análise do comportamento humano do ponto de vista do actor, a observação naturalista (não controlada), a subjectividade (perspectiva de insider), a orientação para a descoberta e para o processo, o seu carácter exploratório, descritivo e indutivo, e a sua não generalizabilidade. Podemos, assim, descrever os pressupostos que norteiam o paradigma qualitativo ou fenomenológico de investigação:

- ✓ *Complexidade* – a realidade social, incluindo as suas manifestações culturais, representa algo profundamente complexo e que não pode ser reduzido a um conjunto de variáveis.
- ✓ *Subjectividade* – os investigadores estão sempre situados numa dada realidade e trazem consigo as suas subjectividades e valores. Nesse sentido, a subjectividade, em vez de ser pura e simplesmente suprimida, deve ser assumida e negociada.

- ✓ *Contextualidade* – a realidade constrói-se a partir de múltiplos factores e a compreensão de um fenómeno, manifestação cultural ou instituição envolve sempre, por definição, a compreensão de determinados contextos.
- ✓ *Interpretação e significado* – a mesma actividade pode ser interpretada de formas radicalmente diferentes pelos diferentes participantes, tendo em conta as relações que estes estabelecem com os fenómenos em estudo. Assim, a interpretação e o significado são a verdadeira essência da investigação qualitativa.
- ✓ *Metas da investigação* – as explicações que envolvem causalidade, controle e predição, são impossíveis. O objectivo é antes a capacidade de compreensão (*verstehen*) interpretativa, a qual “envolve a capacidade de empatizar, de recriar a experiência dos outros em nós próprios” (Bresler, 2000).
- ✓ *Aplicabilidade* – a compreensão aprofundada de um dado contexto pode facilitar a compreensão de outros contextos, não através do princípio da generalização, mas sim do princípio da transferência (Mota & Castro, 2009).

Deste modo e, parafraseando Eisner (1996) referido por Mota e Castro (2009), a investigação qualitativa, afastando-se de uma linguagem propositadamente neutra e asséptica, permite atingir uma compreensão empática das experiências de outros, fornece, mais do que abstracções, marcas da situação empírica, tal como foi registada, decorre no espaço da interpretação e do debate e aumenta a variedade das questões que podem ser colocadas. O autor alerta, no entanto, para perigos da investigação qualitativa, que dizem respeito à imprecisão dos dados – imprecisão essa que só pode ser combatida através de uma referenciação permanente dos discursos em bruto.

O uso de uma metodologia qualitativa pressupõe uma análise em profundidade, de significados, conhecimentos e atributos de qualidade dos fenómenos estudados, mais do que a obtenção de resultados de medida. “Os dados são enquadrados e interpretados em contextos holísticos de situações, acontecimentos de vida ou experiências vividas, particularmente significativos para as pessoas implicadas” (Fidalgo, 2003).

O investigador qualitativo estuda os fenómenos no seu contexto natural, procurando interpretar esses fenómenos, em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. Requer assim a recolha de materiais que descrevem momentos da vida dos indivíduos – descrições ricas do

mundo social – que são interpretados na tentativa de aumentar a compreensão sobre o alvo de estudo (Denzin & Lincoln, 2000). Deste modo, a opção metodológica por um estudo qualitativo é enquadrada por um interesse na complexidade, descrição e compreensão de um processo, mais do que nos seus resultados ou produtos. A metodologia qualitativa permite aceder à complexidade e diversidade da realidade em estudo, de forma contextualizada e enriquecida pelos significados que lhe são atribuídos pelos participantes (Marques, 2005), o que lhe confere uma elevada validade interna, já que focalizam as especificidades dos grupos sociais estudados (Minayo & Sanches, 1993).

Ainda que permita a compreensão de realidades e vivências complexas e subjectivas, recolhendo dados ricos e descritivos, com pouca redução na fase de recolha de dados, as metodologias qualitativas sofrem também limitações inegáveis. Desde logo, a impossibilidade de generalização dos resultados – não é possível transpor directamente os dados de uma realidade para outra, podendo apenas traçar-se analogias e procurar-se padrões e temas comuns (Marques, 2005); um estudo qualitativo não pode ter pretensões a generalizar, a partir da análise aprofundada de alguns casos, para toda a população. Alguns autores propõem, no entanto, que se possa falar de generalização nos estudos quantitativos, ressalvando que se trata de uma generalização conceptual ou analítica; os dados obtidos permitem ao investigador teorizar sobre o processo que é alvo de estudo, não pretendendo aferir sobre a frequência desse processo na sociedade (Castro & Bronfman, 1997, in Serapioni, 2000).

Nos últimos anos, outros autores também reforçaram a relevância da pesquisa exploratória em contextos educacionais inclusivos. Flick (2020) destaca que o método exploratório é essencial em contextos onde o conhecimento prévio é limitado e as variáveis em estudo não são claramente definidas, o que se aplica ao estudo da inclusão de alunos com necessidades especiais, onde cada contexto escolar pode apresentar desafios e soluções únicos. Este estudo pretende, portanto, explorar de forma ampla e descritiva as práticas e políticas implementadas, sem a intenção de generalizar os resultados, mas de enriquecer a compreensão sobre as vivências e práticas inclusivas na escola. Yin (2018) reforça que a abordagem exploratória, especialmente ao utilizar estudos de caso, é eficaz para examinar realidades complexas e multifacetadas, como a inclusão educacional. Esse tipo de pesquisa possibilita a colecta de dados directos dos participantes, proporcionando uma análise rica em detalhes e significativa para o contexto específico da Escola Secundária Solidariedade. Assim, o uso de entrevistas com gestores, professores e pais torna-se um método valioso para captar diferentes perspectivas e identificar as estratégias pedagógicas e organizacionais aplicadas para a inclusão de alunos

com deficiência visual. Além disso, o método exploratório permite adaptar as técnicas de colecta de dados às necessidades do estudo, favorecendo um levantamento detalhado e flexível dos desafios enfrentados na prática. Saunders, Lewis e Thornhill (2019) enfatizam que a pesquisa exploratória é particularmente útil para estudos que buscam identificar e descrever práticas em constante adaptação, como ocorre na educação inclusiva. Dessa forma, a escolha pela pesquisa exploratória está alinhada com a finalidade de captar a complexidade e diversidade das estratégias utilizadas para promover a inclusão na escola, possibilitando uma análise que se aprofunda na realidade dos participantes e respeita o contexto específico do estudo. Portanto, essa abordagem se mostra adequada para compreender as nuances e desafios da inclusão de alunos com deficiência visual, permitindo que o estudo ofereça uma visão inicial e abrangente das práticas inclusivas que podem, futuramente, servir de base para pesquisas mais descritivas ou explicativas.

3.4 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

✓ **Guião de Observação:**

O *guião de observação* foi um instrumento fundamental para a análise das práticas reais dentro do ambiente escolar. A *observação directa* permitiu que o investigador testemunhasse as interacções, dinâmicas e métodos pedagógicos utilizados para a inclusão de alunos com deficiência visual. Este guião, sugerido para ser estruturado em duas dimensões (*Dimensão da Interação* e *Dimensão da Acessibilidade*), contempla variáveis como a interação entre alunos e professores, a participação de alunos com deficiência visual em actividades comuns e a adaptação dos materiais didáticos (por exemplo, uso de Braille e tecnologia assistiva). Este tipo de instrumento baseia-se no modelo de observação estruturada, conforme descrito por Flick (2009), que recomenda a categorização das observações em dimensões específicas para garantir a consistência e a validade dos dados. **Dimensão da Acessibilidade:** ***Ambiente Físico e Material:*** Avaliou-se a acessibilidade do espaço físico e dos materiais, como a disponibilidade de livros em Braille, uso de tecnologias assistiva, sinalizações tácteis, etc.; e ***Práticas Pedagógicas Inclusivas:*** Analisou-se a adaptação de metodologias e práticas de ensino, verificando como estas atendem às necessidades dos alunos com deficiência visual.

✓ **Guião de entrevista**

O guião de entrevista é um documento criado pelo entrevistador para o orientar durante a entrevista, e assegurar que todos os tópicos e perguntas relevantes sejam cobertos. A entrevista foi constituída por 5 blocos, nomeadamente:

- ✓ **Bloco 1:** Termo de Consentimento Informado (TCI) – garante a ética e transparência do estudo, informando os participantes sobre o objectivo e confidencialidade da pesquisa.
- ✓ **Bloco 2:** Identificação dos Participantes – Colecta informações demográficas e contextuais dos participantes.
- ✓ **Blocos 3 a 5:** Questões orientadoras – Cada bloco contém 2 a 3 questões formuladas para os três grupos de participantes (gestores, professores e encarregados de educação), totalizando 9 a 10 questões. Estas foram elaboradas para capturar as percepções dos diferentes agentes envolvidos na inclusão, permitindo comparações e análise das convergências e divergências entre as visões dos participantes.

3.4 Participantes do estudo

A escola possui um total de 63 professores e deste efectivo 16 são do ensino primário, em que da 1ª a 6ª classes há 17 turmas: 1ª classe tem três turmas, 2ª classe três turmas, 3ª três turmas, a 4ª classe 2 turmas, 5ª classe duas turmas e 6ª classe quatro turmas. Nesta escola há seis alunos com deficiência visual na 1ª classe, quatro na 2ª classe, dois na 4ª classe, dois na 5ª e outros dois alunos com deficiência visual na 6ª classe. Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, a metodologia focou-se na compreensão aprofundada das percepções, experiências e significados que os participantes atribuem à educação inclusiva, particularmente em relação às crianças com deficiência visual. Esta pesquisa só teve a participação de professores, gestores, pais e encarregados de educação, num total de 15 participantes, entre eles três gestores, sete professores e cinco pais ou encarregados de educação. Julgamos aceitável este número de participantes considerando que estudos na mesma temática, com esta abordagem qualitativa, têm usado números de participantes próximos a este.

3.7 Técnicas de análise de dados

Para assegurar a rigorosidade e ética do processo de recolha de dados, preparou-se previamente um protocolo que incluiu a elaboração de três elementos essenciais: o *Termo de Consentimento Informado*, o *Guião de Entrevista* e o *Guião de Observação*. A preparação do Termo de Consentimento garantiu a transparência e o respeito aos direitos dos participantes, alinhando-se às melhores práticas de pesquisa ética, conforme recomendado por Santos e Oliveira (2021). Após a aprovação do protocolo pela direcção máxima da escola, procedeu-se com a recolha de dados que decorreu entre os dias 2 e 26 de abril de 2024, obedecendo a um cronograma que

obedeceu a seguinte estrutura de 2 a 5 de Abril decorreram as entrevistas em locais privados e previamente preparados, tais como a sala do Diretor Adjunto Pedagógico e a sala da Directora. Na semana de 9 a 12 de Abril, as entrevistas foram realizadas em locais variados dentro da instituição, nomeadamente sala de recursos e sala de professores, assegurando condições adequadas para a recolha de informações. Entre 15 a 19 de Abril as entrevistas com os pais foram realizadas tanto presencialmente, na escola, como por telefone para facilitar a participação. Esta abordagem híbrida, conforme discutido por Lima *et al.* (2020), aumenta a acessibilidade e a inclusão dos participantes, respeitando as suas disponibilidades e circunstâncias por fim na semana de 22 a 26 de Abril, realizou-se uma entrevista complementar com um dos gestores e efectuou-se a observação da sala de recursos, verificando-se as condições e materiais disponíveis. Esta etapa final permitiu uma validação e enriquecimento dos dados previamente obtidos. Cada dia de recolha incluía uma a três entrevistas, seguidas de transcrição imediata, facilitando a continuidade e consistência do processo de análise de dados. Para a análise de dados, que foi estruturada em várias etapas para garantir profundidade e rigor na interpretação, primeiramente, três estudantes finalistas do Curso de Psicologia da Universidade Pedagógica de Maputo foram treinados em técnicas de transcrição e codificação, numa sessão intensiva realizada no Centro de Apoio Psicológico da instituição. Este treinamento garantiu uniformidade e qualidade na transcrição, essencial para o sucesso do estudo (Bardin, 2016). Durante a fase de transcrição, realizada diariamente, as entrevistas foram transcritas e codificadas, permitindo que as ideias e percepções fossem integradas em núcleos de sentido previamente definidos, respeitando os blocos temáticos da entrevista. A codificação, conforme orientado por Flick (2019), é um processo que facilita a identificação de padrões e a categorização de informações, sendo realizada em grupo para maximizar a precisão e minimizar possíveis omissões ou vieses. Paralelamente, recorremos a análise documental que foi essencial para o estudo, pois permitiu uma visão aprofundada das directrizes e normas que orientam as práticas inclusivas nas instituições de ensino. Este método envolve o exame de documentos institucionais, como regulamentos escolares, orientações curriculares, planos de educação inclusiva e legislação sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Segundo Bardin (2011), a análise documental facilitou a identificação de padrões e categorias que revelam os fundamentos teóricos e práticos adoptados pelas instituições, oferecendo uma visão crítica sobre as políticas de inclusão implementadas. Esse procedimento é particularmente importante neste estudo, pois possibilita o levantamento de evidências objetivas que mostram como as políticas de inclusão de alunos com deficiência visual estão delineadas, aplicadas e, possivelmente, falham em determinados contextos. Para a interpretação dos dados, recorreu-se

à análise de conteúdo e à análise de narrativas. A análise de conteúdo, uma técnica consolidada segundo Campos (2014), tem como objectivo a interpretação do significado subjacente nas falas dos participantes, enquanto a análise de narrativas, segundo Moutinho e Conti (2016), valoriza as histórias dos entrevistados como representações simbólicas de suas experiências vividas. A narrativa, assim, é encarada como uma manifestação da identidade pessoal e social do indivíduo, imersa no contexto cultural e temporal.

3.8 Limitações

- ✓ Poucos estudos moçambicanos/ falta que discutem as políticas e práticas pedagógicas em classes iniciais, o que dificulta a comparação entre as realidades dentro do contexto nacional.
- ✓ A ausência de entrevistas directas com os alunos, que são os principais beneficiários das políticas de inclusão. Essa falta de integração limitou a compreensão das suas percepções pessoais sobre as práticas pedagógicas e o impacto da inclusão em sua experiência escolar. Sem a voz dos alunos, o estudo não conseguiu captar totalmente as barreiras enfrentadas no dia-a-dia, como a sua interacção com materiais adaptados, a dinâmica nas aulas regulares e o apoio recebido na sala de recursos
- ✓ Não envolvimento de gestores de alto nível no Ministério da Educação, organizações não-governamentais especializadas e especialistas internacionais .

No capítulo a seguir iremos apresentar e discutir os resultados obtidos a partir do estudo de campo, como consequência destes procedimentos metodológicos.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados obtidos ao longo do estudo seguindo a ordem dos objectivos específicos da pesquisa. Assim, no que respeita a apresentação dos dados, depois da descrição das políticas e regulamentações que orientam a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino primário (objectivo 1), privilegiando aquela legislação que é referenciada pelos participantes; são descritos os programas, planos e estratégias da prática de inclusão (objectivo 2) referenciados pelos participantes bem como a avaliação que os mesmos fazem a respeito da sua eficácia. Por fim, é dado enfoque aos dados colhidos através da observação para verificar a adequação das infra-estruturas, recursos e estratégias pedagógicas ao suporte das necessidades dos alunos com deficiência visual naquela escola (objectivo). Quanto a discussão, consistiu na interpretação e análise dos resultados obtidos durante a pesquisa para situar os achados no contexto teórico e empírico referenciados na revisão da literatura. Portanto, nesta secção nos reservamos a explicar o que os dados significam, relacionar os resultados com a bibliográfica descrita, reflectir sobre as consequências dos resultados para esta área de estudo.

4.1 Apresentação de dados

4.1.1 Dados sobre o primeiro objectivo: Políticas e regulamentos sobre a educação inclusiva em Moçambique

Neste objectivo nos propusemos a descrever a legislação e directrizes que pode promover e orientar a prática de inclusiva de alunos do ensino primário com deficiência. Assim, no primeiro momento arrolamos a leis nacionais e internacionais usadas no país e, posteriormente procuramos verificar quanto tal legislação e conhecida pelos participantes do estudo. Da análise documental identificamos oito documentos nacionais e quatro internacionais, nomeadamente:

✓ **Constituição da República de Moçambique (2004):** Por exemplo, nos seus Artigos (37, 88, 113 e 125) estabelece o direito à educação para todos os cidadãos sem discriminação e, garante a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Entendemos que através destes artigos o Estado se compromete a criar um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos.

✓ **Lei do Sistema Nacional de Educação de 2018:** define a educação especial como um princípio fundamental do sistema educativo moçambicano e estabelece directrizes para sua

implementação, conforme o Artigo 18, que cria o subsistema de educação especial, entendido como conjunto de serviços pedagógico-educativos transversais a todos os subsistemas de educação de apoio e facilitação de aprendizagem de todo o aluno incluindo aquele que tem necessidades educativas especiais de natureza física, sensorial, mental, múltiplas e outras.

✓ **Política Nacional de Educação Inclusiva (2005):** estabelece os objectivos, estratégias e acções para a promoção da inclusão educacional em Moçambique. Como estratégias e acções propostas temos: capacitar educadores para lidar com alunos com necessidades especiais, garantindo que estejam preparados para implementar práticas inclusivas; desenvolver currículos que atendam às diversas necessidades dos alunos, permitindo que todos participem plenamente das actividades escolares; Melhorar a infra-estrutura das escolas para torná-las acessíveis a alunos com deficiência, garantindo que possam se mover e aprender em um ambiente seguro; fornecer materiais didácticos e recursos tecnológicos que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência e, promover campanhas de conscientização para envolver a comunidade escolar e os pais na importância da educação inclusiva.

✓ **Lei da Pessoa com Deficiência (2009):** que estabelece os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação. Esta Lei, desempenha um papel crucial na promoção da inclusão de pessoas com deficiência em Moçambique. Em primeiro lugar, a lei estabelece direitos fundamentais, incluindo o direito à educação, o que é essencial para garantir que pessoas com deficiência tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais. Além disso, a lei formaliza a obrigação do Estado em assegurar que as instituições educacionais sejam acessíveis, promovendo a adaptação de infra-estruturas e metodologias de ensino para atender às necessidades específicas desses alunos.

✓ **Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (2018-2023):** Este plano desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão educacional em Moçambique ao definir metas claras e acções específicas para a implementação da inclusão educacional no país, com foco na formação de professores vista como acção essencial para capacitá-los a lidar com a diversidade em sala de aula; na adaptação do currículo como estratégia crucial que permite que o conteúdo educacional seja acessível a todos os alunos, independentemente da sua condição e capacidades; na aquisição de recursos pedagógicos adequados orientando a que materiais didácticos sejam adaptados para atender às necessidades de alunos com deficiência,

para facilitar a participação plena desses alunos nas actividades escolares, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

✓ **Plano Estratégico da Educação 2020-2029** na página 35 faz referência ao garante da inclusão e equidade no acesso, participação e retenção e fundamenta que no que toca a inclusão e equidade estas se relacionam com a justiça social e o cumprimento do direito a educação e o foco na inclusão consiste em garantir que as estruturas de ensino atendam as necessidades de todos e de insere numa estratégia mais abrangente de uma sociedade mais inclusiva que esta prática tem como referência a lei 18/2018 do sistema nacional de educação

✓ **Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029** esta estratégia serve para fornecer directrizes para implementar uma educação inclusiva equitativa e de qualidade para todos respeitando a especificidade de cada um, rumo ao alcance do desenvolvimento do bem-estar e plena inclusão social

✓ **Lei de Promoção e Protecção dos Direitos das Pessoas com Deficiência lei 10/2024 de 7 de Junho:** no artigo 4 refere que a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos permanentes de natureza física, mental e sensorial que em interacção com as diversas barreiras podem constituir obstáculo para sua participação na sociedade em igualdade de circunstâncias com as demais pessoas nesta ordem a lei faz referência no seu artigo 3 que a mesma tem como objectivo promover e garantir o exercício pleno de direitos da pessoa com deficiência, eliminação das barreiras bem como a sua inclusão participação em igualdade com as demais pessoas em todas as esferas da sociedade

Além desta legislação nacional, no país são usadas directrizes internacionais que promovem a educação inclusiva ao orientar para o tratamento igual das pessoas, independentemente da sua condição física ou mental. No país e usada a Declaração de Salamanca (1994); a Declaração de Dakar “Educação Para Todos” (2000); Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Estratégia para a Educação Inclusiva de Alunos com Deficiência da África Austral (SAIES – 2017/2021).

✓ A **Declaração de Salamanca (1994)** que é um marco fundamental na promoção da educação inclusiva, pois reafirma o compromisso global com a educação para todos, destacando a necessidade de integrar crianças com necessidades educativas especiais no

sistema regular de ensino. Além disso, a declaração enfatiza a importância de adaptar currículos, formar professores e criar ambientes escolares acessíveis, promovendo a inclusão como um direito humano básico.

✓ **A Declaração de Dakar sobre a Educação (2000)** reforça os princípios da Declaração de Salamanca, estabelecendo metas para garantir que todas as crianças, especialmente as mais vulneráveis e marginalizadas, tenham acesso a uma educação de qualidade. Consequentemente, essa declaração compromete os países a desenvolver políticas que assegurem a inclusão e a equidade no sistema educacional.

✓ **A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)** estabelece obrigações legais para os Estados, garantindo que pessoas com deficiência tenham acesso igualitário à educação. Isso é crucial, pois a convenção exige que os sistemas educacionais sejam inclusivos em todos os níveis, promovendo a eliminação de barreiras e a implementação de práticas pedagógicas adaptadas.

✓ **A Estratégia para a Educação Inclusiva de Alunos com Deficiência da África Austral (SAIES – 2017/2021)** oferece diretrizes específicas para a região, focando na capacitação de professores, no desenvolvimento de currículos inclusivos e na melhoria da infraestrutura escolar. Assim, essa estratégia regional complementa os esforços globais, adaptando-os às realidades locais e promovendo a colaboração entre países para enfrentar desafios comuns.

Como se pode notar, o país tem um manancial legislativo que promove a educação inclusiva, o que revela um compromisso do Estado em garantir o direito à educação para todas as crianças e jovens, incluindo as pessoas com algum tipo de deficiência. Alguns autores apresentam algumas causas para a essa distancia entre o plasmado na lei e o efectivamente realizado. A título de exemplo, Mandlate (2020) no seu estudo examina a implementação da Política Nacional de Educação Inclusiva e destaca lacunas significativas na formação de docentes e na aplicação das directrizes, argumentando que, apesar das políticas bem-intencionadas, a falta de formação adequada para professores impede a aplicação eficaz das práticas inclusivas, resultando em uma implementação desigual e limitada nas escolas. Por outro lado, Mário (2019), na sua pesquisa sobre “análise a eficácia da Lei da Pessoa com Deficiência, apontando para desafios na sua aplicação prática nas escolas”, observando que a falta de recursos e a resistência cultural à inclusão são barreiras significativas. Outros estudos (e.g., Muria, 2017;

Branco,2019; Mandlate 2021), afirmam que ainda há desafios a serem superados para que a inclusão educacional seja plenamente realizada no país, como a falta de infra-estruturas adequadas nas escolas, a carência de profissionais especializados e a persistência de preconceitos e discriminação.

Ainda neste objectivo, depois de arrolada a legislação usada em Moçambique para a promoção de educação inclusiva procuramos, verificar até que ponto os participantes estão cientes dessa legislação e, que ideia eles têm sobre a educação inclusiva. Respondendo as questões do bloco C da entrevista, em que além do conceito da educação inclusiva procurávamos o quão professores, gestores e PEE conheciam a legislação sobre a educação inclusiva em vigor no país, constatamos que a maioria dos participantes não se referiu de forma objectiva a alguma lei, mas alguns entrevistados mostraram algum conhecimento sobre a cobertura que a constituição da República e o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação dão neste domínio ao responderem que:

“Existe sim a lei, temos o plano estratégico do ministério da educação que fala sobre a educação inclusiva (G1); (...) temos leis, mas não abrange para todos (Prof.1); ... por lei existe educação inclusiva, só que algumas escolas ainda não têm (Prof.2); ... a lei Moçambicana quer que todas as crianças estejam juntas sem olhar para as suas Lentes características (Prof.3)”.

Do nosso ponto de vista, a dificuldade dos participantes, particularmente os professores, em referenciar a legislação sobre a educação inclusiva pode significar a falta de divulgação e de formação do corpo docente sobre esta matéria. Aliás, respondendo às questões (Q2 e Q3) das entrevistas, nas quais procuramos saber se o participante já tinha ouvido falar de leis sobre educação inclusiva ou se na escola tem havido reunião de divulgação dessa legislação alguns pais e professores disseram:

“Não precisamente (P1); ... por acaso não (P2); não, acho que no dia que falaram sobre isso cheguei atrasada (PEE1); eu acho que para mim nem... (PEE2); não precisamente, mas já ouvi ao alto (PEE3)”. já participei em uma capacitação, mas não estou muito abalizada na matéria, mas gostaria de aprender e sou um bocadinho curioso (G2)”

Se assumirmos que a educação inclusiva é um processo que visa garantir o direito de todas as crianças e jovens à educação de qualidade, independentemente de suas diferenças (lei n° 10/2024 de 7 de Junho), esta fraca informação e ausência de formação aos PEE, professores e

gestores, pode colocar em risco a materialização da educação inclusiva pois, para que essa inclusão seja efectiva, é fundamental que pais e professores estejam bem informados e formados sobre o tema.

Os pais e professores só poderão compreender a educação inclusiva tendo conhecimento básico sobre o que é educação inclusiva, seus princípios e objectivos (Reginaldo, 2020) pois, isso os ajudará a compreender as necessidades dos alunos com deficiência e a criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para todos. Compreendendo a educação inclusiva, os pais e professores se preocuparão em prover à criança com deficiência visual o direito de frequentar a escola regular, de ter acesso a um currículo adaptado e de receber os apoios necessários para seu sucesso na escola. Pais e professores bem informados sobre a educação inclusiva se preocuparão em identificar as necessidades dos alunos com deficiência e garantir que todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver e irão saber como se comunicar de forma eficaz com os alunos com deficiência visual por forma a garantir que todos estejam trabalhando juntos para o sucesso do aluno com deficiência visual e não só.

Por outro lado, a formação aos pais e professores sobre a educação inclusiva pode ajudá-los a desenvolver as habilidades necessárias para trabalhar com alunos com deficiência visual, desde a comunicação, colaboração, resolução de problemas e gestão de sala de aula (Santos, 2018, Capellini e Rodrigues 2009). Portanto, entendemos que tal formação contribuiria para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à inclusão pois, da formação podem pais e professores iriam compartilhar experiências e aprender uns com os outros, como eles próprios o afirmam:

“... é só nos capacitar, criar espaço para nós aprendermos mais (Prof 1.) ... desafios são enormes, um deles é aprender mais, ter mais recursos, mais conhecimento de como trabalhar com esse tipo de criança (Prof1) ... a escola podia inventar um desporto (Prof 3) ... continuar a receber as crianças, responder as suas necessidades e sensibilizar os outros professores a receberem as outras crianças como alunos normais (Prof 2)”

Os professores expressaram a necessidade de capacitação e recursos adequados, reflectindo as observações de Almeida (2020), que destaca a importância do investimento em formação docente para a implementação eficaz de políticas inclusivas. A falta de treinamento relatada pelos professores é um desafio persistente, como também apontado por Ndhlovu (2022), que enfatiza a necessidade de formação continuada para superar barreiras na prática inclusiva.

Em relação a noção de educação inclusiva, os dados indicam que alguns participantes têm noção correcta de educação inclusiva, ainda que tendam a conceituar a inclusão como sinónimo de integração: [A inclusão seria]

“... enquadrar crianças com necessidades especiais junto (...) com crianças que nós chamamos de normais (PEE1; PEE3); ... não haver discriminação (...) [das] crianças com alguma deficiência (Prof2); ... garantir a participação de todo estudantes no processo de ensino e aprendizagem (Gest1)”.

A confusão no uso destes termos foi referenciada por vários autores, mas Mantoan (2003) esclarece que enquanto integração é compreendida como uma adaptação por parte do aluno em relação ao que a escola oferece, Sunde (2018), entende que a Educação Inclusiva é o processo que apoia os alunos a superar os obstáculos que limitam a presença, participação e a busca do conhecimento no ambiente escolar, permitindo que alcancem os objectivos curriculares de ensino.

4.1.2 Dados sobre o segundo objectivo: Percepções sobre Planos e estratégias de promoção da inclusão de alunos do ensino primário com deficiência visual.

No segundo objectivo deste estudo nos propusemos a apresentar as percepções relativas aos programas, planos e estratégias existentes para o atendimento das necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência visual. Inicialmente procuramos saber quantos alunos com deficiência visual existem na escola, pelo que ficamos sabendo que eram 30, dos quais 16 frequentam o ensino primário. De seguida, quisemos ter a ideia de como esses alunos estão distribuídos entre os professores que participaram deste estudo, tendo constatado que a distribuição não é igual, pois alguns professores trabalham com um a três alunos com deficiência visual, mas também há quem trabalha os 21 alunos na sala de recursos:

[Eu trabalho com] *“dois alunos, uma com cegueira completa outro com cegueira parcial (Prof 1); ... uma menina com deficiência visual (Prof 3); um aluno com deficiência visual (Prof 4); 21 alunos com deficiência visual [na sala de recursos] Prof 2;”*

Em relação a programas, planos e estratégias para a inclusão de alunos com deficiência visual os participantes se referiram a (i) plano da turma; (ii) plano individual, conforme os depoimentos abaixo:

“... sim existe [planos]: os professores têm o plano, por tanto, para a turma, mas também faz o plano individual que é para estas crianças com esta necessidade de tal modo que enquanto vai dando actividades para os outros também tem uma actividade específica para aquelas crianças com problemas visuais G1;

nos nossos planos procuramos incluir as necessidades e naquelas situações que provavelmente por desconhecimento alguma coisa não terá feito parte por interacção pelos professores e os próprios alunos a gente vai adaptando os nossos planos para responder a essa necessidade G3.”

Quanto as estratégias de inclusão foram apontadas as seguintes:

- ✓ **Uso do braile:** *[os professores] usam braile (...) vejo papel, o papel que usam para trabalhar, que usam aquelas impressoras, vejo muita coisa que nunca vi na minha vida, vejo muito material lá G2;*
- ✓ **Criação e adaptação de materiais didático:** *“costumo criar material didático específico para as crianças (...)faço recorte de folhas, leitura de textos e trago plantas para os meninos pegarem Prof 1”*
- ✓ **Uso de recursos lúdicos:** *“uso jogos para o desenvolvimento intelectual, ...e canções para ajudar a eles a assimilar a matéria Prof.2”*
- ✓ **Aproveitamento dos outros órgãos dos sentidos:** *“uso muito mais a voz, o tacto para a menina perceber das coisas que estão a acontecer Prof.3”*
- ✓ **Diversificação dos métodos de ensino:** *“usamos muito mais métodos participativos que é a questão da oralidade (...). envolver mais o aluno, sem deixar entender que é uma situação de exclusividade”*

Em relação a como os recursos educacionais estão sendo alocados e distribuídos aos alunos e professores para garantir o atendimento adequado aos alunos com deficiência visual obtivemos as seguintes respostas:

“[os recursos educacionais são] alocados ao centro de recursos da escola e daí o professor faz a requisição em função das necessidades dos alunos, estamos a falar das pautas, estamos a falar das máquinas, portanto, todo material que os professores precisarem (...) a escola disponibiliza para que possam usar com as crianças G1”;

“... O SAAJ, que é o serviço de assuntos sociais da cidade, tem fornecido (...) material quando pode. Sabemos da limitação do nosso estado temos algum material recebido via parceiros falo da FAMOD, e do ACAM especificamente do projeto TOF, cooperação portuguesa e os manos amigos da Espanha, então conseguimos, vamos tendo apoio do material G3. ”

“para garantir a inclusão efetiva, o que nós temos feito em parceria com outras organizações é pedir a capacitação dos professores, tivemos o programa [TOF] que capacitou quase todos nossos professores para que possam lidar com estás crianças que nós temos a nível de braille em cada trimestre G1;

Portanto, para assegurar a aplicação das políticas e directrizes da educação inclusiva e, desse modo garantir a inclusão efectiva dos alunos com deficiência visual, a escola recorre a:

(i) **as capacitações** *“a escola tem apoiado com capacitações acerca da inclusão [aos professores] Prof.1”*; (ii) **apoio de organizações** *“a escola apoia procurando parcerias com organizações (...) visitantes e associações [que] compram material Prof.2”*; (iii) **aquisição de material** *“a escola compra tudo, como papel, máquinas, com apoio de outras organizações Prof.3; nós temos algum material didático (...) a escola é colaborativa e participativa Prof.4”*

Porém, há participantes que se mostraram mais cautelosos assumindo que a prática de inclusão naquela instituição carece de aprimoramento:

Na minha forma de ver nem tudo está bem feito G2; ... em algum momento nós não seguimos arrisca a própria política do ponto de vista que está concebido (...) me explico: eu falava de um decreto que diz que alunos com deficiência visual não podem frequentar a área de ciências (...) mas nós não estamos a cumprir (...) este é o segundo ano que nós não estamos a cumprir como tal e isso porque os próprios alunos mostram a necessidade de fazer parte da área de ciências e os resultados tem sido muito bons G3.”

Quando procuramos saber se os participantes já tinham participado de programas ou actividades que visassem a inclusão de seus educandos, constatamos que a maioria dos PEE não tinham tido essa experiência, enquanto outros participaram em actividades comuns da escola:

“Não, nunca participei (PEE1); não... nunca participei de nenhuma actividade na escola infelizmente ainda existem PEE2; negativo, alguns professores de educação

*física têm feito alguns programas, mas não são bem bem para aprendizagem PEE3”
“consegui participar numa educação física...fizeram corridas PEE4; sim, eu estou sempre aqui na escola... participo uma vez a outra e tem uma actividade de dança que eles tinham no ano passado, mas na área de aprendizagem, nada! Uma actividade de teatro (...) eles tiveram no ano passado eu participava, mas este ano ainda não participei porque não sei se esta actividade já iniciou PEE5” “não, nunca participei de actividades (PEE6).”*

Como se pode notar dos depoimentos acima referenciados, alguns pais expressaram não ter participado de programas ou actividades relacionadas às necessidades educacionais de seus filhos, enquanto outros ressaltaram a importância do apoio recebido da escola, dos professores e seus pais, além das menções à participação em actividades extracurriculares. Conforme afirmam Henderson e Mapp (2002), a participação activa dos PEE em programas e actividades que visam apoiar as necessidades educativas de seus filhos, fortalece os laços entre a escola, a família e a comunidade, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. A Declaração de Salamanca de 1994 também destaca importância da colaboração e participação dos pais em actividades relacionadas ao atendimento das necessidades educativas que promovem a inclusão e diversidade e a equidade no ambiente escolar.

Por outro lado, o dado aponta para a necessidade de mais recursos, conhecimentos e capacitações para os professores, para que possam trabalhar eficazmente com esses alunos. Destaca-se também a necessidade de sensibilizar outros professores sobre a pertinência de se engajar no processo de inclusão de alunos com deficiência, especialmente a visual. Os depoimentos dos participantes e as perspectivas dos autores reforçam a necessidade premente de investimento na formação e capacitação dos professores, na sensibilização da comunidade escolar e na disponibilização de recursos adequados para garantir a inclusão e o sucesso dos alunos com deficiência visual (Thomas G. Plante 2015 & Sullivan 1887).

4.1.3 Dados do terceiro objectivo: Potencialidades e barreiras inerentes ao processo de inclusão de alunos do ensino primário com deficiência visual.

No terceiro objectivo desta pesquisa pretendíamos mapear as potencialidades e as barreiras que a Escola Secundaria Solidariedade lida na implementação das políticas de inclusão dos alunos com deficiência visual. De acordo com os dados a que salientar o seguinte:

✓ **A Escola possui uma sala de recursos:** A sala tem dimensões ideais (7m X 6m) e é usada por dois professores. A sala contém jogos e materiais de aprendizagem adaptados para a

condição de deficientes visuais, entre os quais: um tabuleiro de xadrez, *tangaa, neka*, ábaco, balança, paus para contar, dominó de animais, loto, globo adaptado, máquina calculadora sonora, sopa de letras, bandeira para ser montada, colar de contas, silabas, relógio, sopa de números, *ntxuva*, batuque, casa de 100, argolas, sistema geométrico, timbila, dama, máquina braille, *cubaritos*.

✓ **A escola tem dois professores treinados:** na sala de recursos, dois professores treinados para lidarem com alunos com deficiência visual complementam as actividades lectivas dos alunos com deficiência visual.

✓ **A escola oferece sessões de reforço escolar:** os alunos com deficiência visual primeiro recebem as aulas nas salas regulares com demais colegas e, no turno oposto à sua actividade lectiva, cada aluno se dirige a sala de recursos para ter o suporte pedagógicos.

✓ **A escola oferece capacitação aos demais professores:** ainda que com pouca consistência, a escola tem oferecido treinamento aos demais professores, sendo apenas necessário a criação de um programa de capacitação que assegure a complementaridade e caracter progressivo das sessões de formação.

✓ **A escola tem parcerias:** a escola tem trabalhado com organizações e instituições ligadas a problemática de assistência a este grupo de alunos e, dessas parcerias consegue prover capacitação aos docentes e alunos e disponibilizar materiais didáticos.

✓ **A escola tem boas praticas de integração:** como o afirmam alguns PEE,
“... fui bem recebida por todos. Os professores, funcionários estão dentro do contexto da deficiência PEE1; [Meu filho] foi bem recebida por todos... os professores, funcionários estão dentro do contexto da deficiência...os colegas da criança têm ajudado muito PEE4; foi feita de uma maneira muito boa para mim PEE3; achei bastante normal porque ela já esteve em três estabelecimentos de ensino diferentes (PEE5)”. “há quem da mais atenção, há quem controla mais... tem um professor... que ele diz que é bom (PEE2); eu não sei nada a respeito, mas graças a Deus os professores estão a ser muito atenciosos com ele e paciente (PEE3)”
“é complicado porque sei la, a escola já tem dado o seu melhor ... eu não sei essa área, mas a escola tem feito uma boa educação PEE3; até hoje a escola ainda está a fazer boas coisas pelo meu filho. Estão a ser muito atenciosos com ele, não tenho motivos de

reclamação. Eu sempre converso com a professora, ela sempre me ajuda, me dá forças PEE4; do momento não tenho motivo de queixa PEE5.”

O envolvimento activo de PEE:

“os pais colaboram e são participativos (Prof 1); ...há pais que vêm aprender Braille (Prof 2); os pais são mais atenciosos e obedientes, quando são chamados na escola (Prof 3); “os pais e encarregados de educação tem contribuído positivamente, eles fazem o acompanhamento das crianças quando há uma solicitação sobre determinada situação eles estão sempre dispostos (G1); Muitas mães saem da matola e trazem as crianças, esperam as crianças até terminarem de estudar, é porque elas querem que as crianças estudem, é uma maneira de ajudar as crianças (G2).

Porém, alguns participantes apontaram desafios como:

✓ Fraco acompanhamento dos alunos em ciências:

“A dificuldade é que não há acompanhamento nas ciências, pois não há material para ensinar PEE1; há alguns professores que não conseguem (...) preparar formas de ensinar a uma pessoa com necessidades especiais, nesse caso visual... PEE2”.

✓ Reduzido número de professores treinados: Dos 16 professores do ensino primário, apenas

✓ 2 têm treinamento adequado para trabalharem com os 30 alunos com deficiência visual na escola.

“... a escola onde a minha filha está a estudar tenho conhecimento de que professores têm tido seminários, formação para aprender e fazer o uso do sistema braille para essas crianças, mas muitos até hoje mostram dificuldade dizem não conseguir como preparar uma lição a parte (PEE3). “Muito professores não sabem trabalhar com estas crianças, meninos com deficiência sentarem juntos na carteira, mas já foi ultrapassado pelo menos escutam a reclamação dos pais PEE1;

✓ Falta de recursos para determinadas situações:

“desafios são enormes, um deles é aprender mais, ter mais recursos, mais conhecimento de como trabalhar com esse tipo de criança Prof. 1.” “...o maior desafio

é ter que lidar com deficiências múltiplas Prof 2, Prof 3 e estado emocional da criança (a criança tem variação de humor) Prof 2.”

✓ Incipiente capacitação docente:

“o grande desafio que a escola tem é investir muito na formação ou na capacitação dos professores G1; devemos participar em algumas capacitações para estar abalizados na matéria, professores também deveriam ter capacitações para trabalhar com esses alunos G2; Se a escola pudesse ter todos professores capazes de lidar de forma directa falo de saberem ler e escreverem o Braille e fazerem o acompanhamento de forma directa na sala seria uma mais-valia para nós G3.”

✓ Participação menos activa de alguns PEE:

“... há um desafio maior nos pais...alguns vê a escola como abrigo e em casa não dão acompanhamento... Prof 5, ...quando são chamados na escola muitas das vezes respondem que não tem tempo (prof 4)”, os pais ajudam porque acompanham os filhos a escola, limitação que muitos pais se não todos é o acompanhamento de ponto de vista de apoio de actividades de escola em casa, não fazem porque são pais que não tem noção do braille (G3).”

Em relação a questão nove (Q9), na qual pretendíamos saber o que se pode fazer para ajudar a escola a melhorar, em resposta afirmaram a necessidade de apoiar os professores, a direcção e colaborar com a escola, conforme destacam os depoimentos:

A nível do ministério pode se encontrar uma outra solução para que os professores tenham mais conhecimento PEE2.; “continuar apoiando os professores e a direcção da escola PEE1, PEE3, PEE4; “não tenho ideia, é um pouco difícil da minha parte ter que ajudar Uma vez que não sou pedagogo PEE5. Mas quero acreditar eu que se a direcção pedagógica ou a direcção da própria escola assistir com muita frequência as aulas desses alunos com necessidades, iriam ver os professores, ou as limitações Prof2.”; “é só nos capacitar, criar espaço para nós aprendermos mais Prof 1.”

Como podemos ver existem potencialidades a ser melhoradas, no entanto as mesmas mostram um compromisso da escola em pautar rumo a inclusão e boas práticas e esta forma de agir corrobora com os pensamentos de Da Cruz,2012; Reginaldo, 2020, Chambal 2021 e em relação as barreiras encontradas reforçam as pesquisas feitas por Nhapuala, 2014; Mangumbule, 2015; Muria 2017.

4.1.4. Dados do quarto objectivo: Sugestões estratégicas para aproveitamento das potencialidades e superação de algumas das barreiras identificadas.

No quarto objectivo da pesquisa pretendíamos sugerir estratégias para o aproveitamento das potencialidades e superação de algumas barreiras identificadas e para concretizar o mesmo.

A seguir apresentamos um modelo de plano de promoção da inclusão que a escola pode adoptar como um ponto de partida para o debate sobre este processo. A concepção deste plano resulta das constatações desta pesquisa e do que observamos e nos foi dito em visitas de estudo que fizemos à escola como estudantes do Mestrado em Educação Inclusiva.

Modelo de Plano Escolar de Promoção da Inclusão

Eixo 1: Formação e Sensibilização da Comunidade Escolar

- ✓ Realizar formações continuadas para professores, coordenadores e equipe de apoio sobre as práticas inclusivas e uso de recursos didácticos acessíveis.
- ✓ Promover campanhas de consciencialização com alunos e famílias sobre deficiência visual e inclusão.
- ✓ Criar grupos de estudo e apoio entre professores para troca de experiências e boas práticas inclusivas.

Eixo 2: Acessibilidade Pedagógica

- ✓ Garantir a disponibilização de materiais didácticos em braille, áudio, fonte ampliada e digital acessível.
- ✓ Identificar e Implementar o uso de tecnologias assistivas (leitores de tela, lupas eletrônicas, softwares educativos adaptados).
- ✓ Adaptar as avaliações escolares conforme as necessidades dos alunos com deficiência visual.

Eixo 3: Acessibilidade Física e Tecnológica

- ✓ Avaliar e adaptar o espaço escolar para garantir mobilidade segura (sinalização táctil, corrimãos, iluminação adequada, etc.).
- ✓ Investir na aquisição e manutenção de tecnologias assistivas.
- ✓ Assegurar que o acervo da biblioteca escolar inclua material acessível (livros em braille, audiolivros, textos digitais).

Eixo 4: Apoio Especializado

- ✓ Garantir o atendimento educacional especializado (AEE) com profissionais capacitados e com cronograma compatível com a rotina escolar.
- ✓ Estimular parcerias com instituições especializadas para apoio técnico e pedagógico.
- ✓ Monitorar o progresso dos alunos com deficiência visual por meio de planos individualizados de ensino.

Eixo 5: Gestão e Avaliação

- ✓ Criar um comitê escolar de inclusão para acompanhar a execução do plano e propor melhorias contínuas.
- ✓ -Estabelecer indicadores de avaliação periódica do impacto das ações de inclusão.
- ✓ Produzir relatórios semestrais para análise dos avanços e readequação de estratégias.

Eixo 6: Avaliação e Monitoria

- ✓ Definir ou desenhar os instrumentos de avaliação (questionários, entrevistas, observações, indicadores de desempenho) e estabelecer periodicidade para reavaliação do plano.

Outras sugestões nascem das limitações do estudo e mostram que:

- ✓ Podem ser feitos estudos voltados a análise prática da implementação das políticas inclusivas, especialmente na perspectiva daqueles que vivenciam directamente a inclusão ou exclusão no ambiente escolar.
- ✓ sejam feitos estudos nesta temática que envolvam gestores ao alto nível no Ministério da Educação, Organizações Não-Governamentais especializadas e especialistas renomados em Educação Inclusiva, para fortalecer a análise e buscar soluções estratégicas voltadas às políticas e práticas pedagógicas.

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES

No final deste estudo intitulado educação inclusiva em Moçambique: uma avaliação centrada em políticas e práticas de inclusão de alunos com deficiência visual do ensino primário concluímos que:

- ✓ No país existe legislação aprovada para regular e promover o processo de inclusão educacional a nível nacional. Como exemplo, destacamos oito leis e regulamentos nacionais e quatro internacionais apresentados no objectivo um que, ainda que não estejam viradas apenas para pessoa com deficiência visual como tal, destacam a importância da inclusão de pessoas com todo o tipo de deficiência.
- ✓ Apesar dessa vasta legislação, do estudo constatamos que nem todos os actores estão familiarizados com as políticas e regulamentos sobre a inclusão educacional, o que nos remete a necessidade de mais acções de divulgação e debates entre os membros da comunidade escolar. Destas acções, se criaria a oportunidade de envolver os pais e parceiros na busca de melhor assistência alunos com deficiência visual e não só.
- ✓ Considerando a confusão que nos parece haver em relação ao conceito de inclusão, acreditamos que das acções de divulgação os actores aprenderiam a distinguir a inclusão da integração e teriam uma participação mais consciente e activa no processo de inclusão. Isto nos leva a ideia de que a criação de um comité escolar para a promoção da inclusão, com representação de todos os actores da comunidade escolar, facilitaria as acções de divulgação, planeamento e materialização do processo de inclusão na escola.
- ✓ Embora haja dificuldade na divulgação das leis, envolvimento dos PEE e não haja programas específicos da escola sobre o processo de inclusão, o estudo permitiu perceber que a escola providenciou uma sala de recursos para oferecer aulas de reforço pedagógico aos alunos com deficiência visual. Sendo assim, nos parece ser importante promover formações mais regulares para todos os professores, divulgar as acções da sala de recursos e adquirir equipamento que melhor assistiria os alunos com deficiência, como máquinas dactilográficas braille, livros, impressora e outro equipamento recomendável.
- ✓ Do estudo constatamos ainda que os professores se esforçam em produzir seus planos de aula pensando nos alunos com deficiência e participam das capacitações que a escola

tem promovido. Este interesse e esforço do corpo docente, apesar de falta de formação específica e aprofundada, representa uma grande potencialidade, requerendo, como nos referimos, acções mais coordenadas para que o processo de inclusão se torne efectivo na escola. Neste sentido, nos parece importante que no projecto pedagógico da escola se integre de forma expressa o Plano Escolar de Promoção da Inclusão, com directrizes, actores, prazos e acções concretas.

- ✓ Considerando os desafios como falta de recursos materiais para alunos com deficiência visual, falta de capacitação dos docentes, ausência de sinalização no pátio, nas salas e outros espaços frequentados por estes alunos, entendemos que a parceria com algumas universidades e instituições que lidam com a problemática do indivíduo com deficiência visual, baseando-se em memorandos de longa duração reforçados por planos conjuntos que integrem a periodicidade das acções, seria uma estratégia de melhor impacto em comparação com acordos de fornecimento esporádico de bens e serviços.

- ✓ Finalmente, destacar que a inclusão não é uma acção passageira, pelo que se torna importante que as próprias escolas, particularmente as secundárias incentivem alguns alunos a se especializar em assistência educacional ao aluno com deficiência, em particular a visual de modo que com apoio dos parceiros encontrem bolsas de estudo que incentivem a formação mais especializada de actores comunitários interessados. O financiamento para especialização poderia envolver alguns professores em forma de bolsa de formação em tempo de serviço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2020). Creating inclusive schools: Lessons from international practice. *Educational Review*, 72(4), 431-446.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Alberto, A. (2022). Educação especial no sistema educacional moçambicano: As vivências sociais e inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino.
- Alberto, J. (2023). Inclusão escolar e desafios educacionais para alunos com deficiência em Moçambique. *Revista de Estudos Educacionais e Inclusão*, 17(3), 89-103.
- Almeida, R. (2020). Formação docente para a inclusão: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, 15(3), 45-58.
- Alves, M., & Silva, A. (2023) : *Práticas Inclusivas Empoderadoras*
- Assembleia da República de Moçambique. (2024, junho 7). *Lei n.º 10/2024, de 7 de junho: Estabelece a promoção e proteção dos direitos da pessoa com deficiência.* <https://faolex.fao.org/docs/pdf/moz227902.pdf>.
- Bandura, A. (1977). Teoria da aprendizagem social. Salão Prentice.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). O Índice para Inclusão: Desenvolvendo aprendizagem e participação nas escolas. Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva.
- Branco, A. (2019). Olhares dos professores sobre a inclusão educativa das crianças com deficiência em Moçambique. [Dissertação de mestrado].
- Bresler, R. (2000) : *Estratégias de Pesquisa Inovadoras* . Londres
- Capellini, V., & Rodrigues, M. (2009). A formação continuada para uma educação inclusiva. In *Educação inclusiva: práticas e desafios* (pp. 89-112). São Paulo: Editora Vozes.
- Chambal, M. (2021). *Perspectivas da Educação Inclusiva* . Berlim: Publicações Horizon.
- Correia, L. M. (2010). *Inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais: adaptações curriculares e apoio especializado*. Artigo disponível no site, <https://alba.ac.mz/index.php/alba/article/view/263> acessado no dia 20 fevereiro de 2025.
- Correia, R. (1999) : *Políticas de Educação Inclusiva* . São Paulo
- Costa, M., & Mendonça, L. (2019). Vygotsky e as teorias da inclusão: A aplicabilidade da psicologia socioeducativa para alunos com necessidades especiais. Porto: Edições Inclusivas.
- Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for qualitative researchers*. Sage.

- Cruz, A., & Ferreira, P. (2021). Educação inclusiva e o pensamento de Paulo Freire: Reflexões e práticas na escola moçambicana. Maputo: Instituto Nacional de Estudos Educativos.
- Cruz, G. C (2012). Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educação & Realidade*, Porto Alegre.
- Cruz, J., [et al]. (2022). *Práticas Inclusivas Colaborativas* . Rio de Janeiro: Perspectivas Inclusivas.
- Dencker, A. (2000). *Métodos de pesquisa em administração*. Thomson.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Métodos de Pesquisa Qualitativa: Uma Introdução* . Boston: Academic Press.
- Dias Ferrari, A., & Sekkel, M. (2007). Acessibilidade e inclusão nas escolas brasileiras: Barreiras e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, 4(2), 36-47
- Ferreira, A., & Souza, C. (2021). *Empoderando Práticas Inclusivas*. Toronto: Insights Inclusivos.
- Fidalgo, P. (2003). *Desenho e Análise Experimental*. São Francisco: Analytical Press, p. 178.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Livros Básicos.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos de Investigação Social*. Atlas.
- Gomes, H. A. R. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.21/3134>.
- Gonçalves, L., & Ferreira, S. (2023): *Desenvolvimento de currículo inclusivo*. Barcelona: Ideias inclusivas.
- Goodley, M. (2017). *Educação Inclusiva Reimaginada* . São Francisco: Inclusive Press.
- Governo de Moçambique. (1995). *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação*. Ministério da Educação.
- Guedes, E. C. (2017). *Educação corporativa e inclusão digital no contexto da administração pública*. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 1736–1748
- Guedes, S. (2017). História e desenvolvimento das políticas inclusivas em Moçambique: Foco na deficiência visual. *Jornal de Educação Africana*, 15(1), 45-58.
- Guevara, R. (2016). *Explorando Práticas de Educação Inclusiva* . Londres: Academic Press.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.

Johnson, A., & Johnson, D. F. (2019). The impact of inclusion on students with visual impairments in European schools. *Journal of Inclusive Education*.

Jona, O. M. (2013). Moçambique e as obrigações do Estado no direito à educação. In *Massarongo-Jona, O. (Ed.), Revista de Direitos Humanos - Volume 2: Direitos da Pessoa com Deficiência* (pp. 29-55).

Kiocamba, B. (2019). As percepções dos professores sobre inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, numa escola do ensino primário e do 1º ciclo de ensino secundário da província do Uíge/Angola. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação

Lei no 18/2018 de 28 de Dezembro. Lei do Sistema Nacional de Educação e Ensino de Moçambique. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Disponível em: <https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-no-18-2018-28-Dezembro-.pdf>.

Leitão, F. (2000). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Comunicação apresentada no IX Colóquio da AFIRSE: Diversidade e diferenciação em pedagogia, Lisboa.

Lima, R. P. de. (2017). *A educação inclusiva no PNE e no PDE-DF: análise de implementação da meta 4 no âmbito do sistema público de ensino do Distrito Federal* (Dissertação de mestrado). Disponível no repositório da UnB

Lima, R. S., (2017), “A educação especial na perspectiva da inclusão escolar”. In: *Revista Pedagogia – UFMT*, N° 6. Jan./Jun., pp. 135-142.

Mace, R. (1997). Design universal na educação: uma estrutura para a aprendizagem Tecnologia. *Tecnologia Assistiva*, 9(2), 103-113.

Mambazira, D. (2022). *Explorando os Estudos da Deficiência*. Berlim: Horizonte Acadêmico.

Mandlate, E. V. (2020) *Políticas de qualidade nos quadros curriculares das instituições do ensino superior em Moçambique*, *Revista Científica da UEM: Série Ciências da Educação*, Vol. 2.

Mandlate, M. S. (2021). *Processos Educativos em Moçambique: Análise das Políticas e Práticas de Avaliação Curricular e o Atendimento das Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Um estudo de Casos no Ensino Básico Moçambicano*. Tese (Doutorado) apresentada na Universidade do Minho.

Mangumbule, J. C. (2015)., “Concepção de Professores sobre Educação Inclusiva e sua influência no atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais por Deficiência da EPC de Matola Gare (1998-2009)”. In: Ussene, C. & Simbine, L. S., *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão (Orgs)*, Educar-UP, Maputo, Setembro, pp. 91-10

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

- MÁRIO, J. (2019). *Educação inclusiva: desafios e possibilidades*. São Paulo: Editora Inclusiva.
- Marques, S. (2005). *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais*. Berlim: Horizon Publishers.
- Mazalo, A., & Mazuze, B. (2020). *Avanços em Pesquisa Educacional*. Chicago: Academic Press.
- Mazalo, J. V. (2020). Detecção precoce de casos suspeitos da deficiência visual em comunidade assistida pelo programa “Um estudante, uma saúde”. *Saúde e Meio Ambiente: Revista Interdisciplinar*, 9(9), 16-26. <https://doi.org/10.24302/sma.v9i0.2297>.
- Mendes, C (2023). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*.
- Mendes, C. (2023). *Perspectivas sobre o Ensino Inclusivo*. Rio de Janeiro: Horizonte Inclusivo;
- MEPT. (2018). Estudo Sobre a Situação das Infra-estruturas Escolares e seu Impacto no Acesso para as Crianças com Deficiência no Ensino Primário na Província de Maputo. <https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/01/MEPT-Relatorio-Final-Estudo-sobre-Infraestrutura-escolar-PDF.pdf>
- Minayo, M. e Sanches, F. (1993) : *Investigação qualitativa e desenho de pesquisa*. Roma: Inclusive Research Press.
- MINED. (2018). Governo Isenta Taxas de Matrículas da primeira a nona classe. [https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Imprensa/Noticias/2019-governo-Isenta-Taxas-de](https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Imprensa/Noticias/2019-governo-Isenta-Taxas-de-Matriculadas-da-primeira-a-nona-klasse)
Matriculas-da-primeira-a-nona-flasse.
- MINED. (1999) : *Iniciativas de Igualdade Educacional*.
- MINED. (2020). Plano Estratégico de Educação 2020-2029. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- MINED. (2022). Estatística da Educação, Levantamento Escolar-2022. Disponível em: <https://www.mined.gov.mz/brochura-de-levantamento-2022>.
- Ministério da Educação e Cultura (2006): Plano Estratégico da Educação e Cultura II, Maputo, MINED.
- Ministério de Educação e Cultura (2000) Política Nacional de Educação. Maputo, MINED
- Miranda, T. G. (2006). A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: Anais do seminário de pesquisa em educação especial, Vitória: UFES.
- Moçambique (1975). *Constituição da República Popular de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional.
- Moçambique (1999) *Ministério da Educação e Cultura (MEC). Plano Estratégico de Educação e Cultura: 1999–2003*. Maputo.
- Moçambique, Ministério da Educação e Cultura (1999): Educação Especial em Moçambique: situação actual e perspectivas Maputo.
- Moçambique. (1975). *Constituição da República Popular de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional.
- Moçambique. (1992). *Lei nº 6/92, de 6 de maio: Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Imprensa Nacional.

Moçambique. (2004). *Constituição da República de Moçambique*. 2ª ed. Maputo: Imprensa Nacional.

Moçambique. (2009). *Lei n.º 14/2009. Estabelece o regime jurídico de promoção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência*. *Boletim da República*. 17 de março

Moçambique. (2018). *Lei n.º 18/2018. Estabelece o Sistema Nacional de Educação e regula os seus subsistemas*. *Boletim da República*. 28 de dezembro

Moçambique. Ministério da Educação e Cultura. (2006). *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006–2010/11: Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a moçambicanidade*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.

Moçambique. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2020). *Plano Estratégico da Educação 2020–2029*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Disponível em: <https://www.mined.gov.mz/legislacao-estrategias.php>

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

Moçambique. Ministério do Género, Criança e Ação Social. (2020). *Resolução n.º 40/2020: Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029*. Maputo: Ministério do Género, Criança e Ação Social.

Monteiro, A. M. (2007). *Cultura escolar e currículo: tensões e desafios para a prática pedagógica*. In A. M. Monteiro (Org.), *Cultura escolar, saberes e práticas escolares* (pp. 75–95). Campinas: Papirus

Movimento de Educação Para Todos. (2021). *Semana de Ação Global de Educação para Todos 2021*. Maputo: MEPT. Recuperado de <https://mept.org.mz/preparacao-da-sagept-2021/>.

Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral. Disponível em: <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 02 maio 2025.

Ndhlovu C, E. (2022). *A abordagem das necessidades educativas especiais na formação docente em Moçambique*. Ministério da Educação.

Ngomane, V. J. (2018). *Inclusão de Alunos com Deficiência Visual no Processo de Ensino e Aprendizagem na Escola Secundária Força do Povo*. Monografia (Licenciatura) apresentada na Universidade Eduardo Mondlane.

<http://monografias.uem.mz/jspui/handle/123456789/2569>.

- Nhamo, C. (2021). *Práticas de Educação Inclusiva*. Londres: Publicadora Universal.
- Nhamposa, P & Marere, A. (2023). *Desafios na implementação das políticas de educação inclusiva em Moçambique*. Revista Al, páginas. <https://alba.ac.mz/index.php/alba/article/view/263>
- Nhapuala, G. A. (2014). Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Nilander, T., & Líbera, B. (2023). *O uso de tecnologias na educação não presencial de pessoas com deficiência visual*. Instituto Benjamin Constant / Grupo de Pesquisa Tecnologia Educacional e Deficiência Visual. Março de 2023.
- Nunes, A., [et al]. (2018). *O Panorama da Educação Inclusiva*. Paris: Explorações Acadêmicas.
- Oliveira, D.F e Santos, G. (2021) “Educação inclusiva nos CMEI’S da rede municipal de Cascavel”. In:Revista Pedagogia – UFMT, Nº 6. Jan/Jun. pp. 143-162.
- Oliver, M. (1996). *Compreendendo a deficiência: da teoria à prática*. Macmillan.
- Oliver, M. J. (2013). *The social model of disability: Thirty years on*. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nações Unidas. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.
- Organização Mundial da Saúde. (2021). *Promovendo a saúde: uma perspectiva global*. Nova Iorque: Editora Global
- Pacheco, Kátia M. D.; Alves, Vera L. R. Tendências e Reflexões. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. *Acta Fisiatr.*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007.
- Parruque, G. (2022). *Modelos de Educação Inclusiva*. Roma: Aprendizagem Universal.
- Rawls, J. (2000). *Uma teoria da justiça*. Harvard University Press.
- Reginaldo, J. S. (2018). A educação inclusiva: perfil, avanços e desafios no contexto da implementação das estratégias das práticas educativas em Moçambique. *Revista Udziwi*,29,61–89.
- Reginaldo, A. E. (2018) A escolarização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE): políticas e práticas pedagógicas. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/17798>. Acesso em: 01 maio 2025.

Reginaldo, José Salinas (2018). “A Educação Inclusiva: perfil, avanços e desafios no contexto da implementação das estratégias das práticas educativas em Moçambique”. *Conferência sobre Estudos Educação e os Estudos Currículo*. Maputo – UP

Reginaldo, José Salinas (2020). Políticas e Práticas de Inclusão Escolar Em Moçambique: estratégias de Atendimento Educacional Especializado no contexto da diversidade. Maputo, Universidade Pedagógica-UP. *Tese de Doutoramento*.

República de Moçambique. (2024). *Lei n.º 10/2024, de 7 de junho: Estabelece os direitos das pessoas com deficiência*. Boletim da República, I Série, n.º 111. <https://faolex.fao.org/docs/pdf/moz227902.pdf>

Samboco, M. R. T. (2020). *Políticas de acesso e inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais ao/no ensino superior moçambicano: desafios e possibilidades* (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto, Porto, Portugal. Recuperado de <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/130987/2/433727.pdf>.

Sanches, B. D. A.; Amaro, G. M (2023), Telocytes of the male reproductive system: dynamic tissue organizers. *Histochemistry and Cell Biology*, v. 160, n. 5, p. 389–401, nov..

Santos, E. de J., & Oliveira, B. C. (2023). *Expansão da internet, inclusão digital e escolas públicas: uma breve discussão*, 151–159. Acesso no dia 02 de Maio de 2025 através do site. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp3.2017.11603>

Santos, L. (2023). *Práticas Inclusivas na Educação*. Sydney: Pacific Publications.

Santos, L., & Ferreira, J. (2022). Apoio psicológico e social para a inclusão efetiva de alunos com deficiência. *Revista Psicopedagogia*, 210-224.

Santos, M. (2020). Biopsychosocial Approach to Visual Impairments: Implications for Health and Quality of Life. *Journal of Ophthalmology Research*.

Serapioni, M. (2000) *Explorando métodos de pesquisa quantitativa*. Chicago: Discovery Press

Shakespeare, T. (2018). *Disability: The basics*. Routledge.

Silva, C., & Nunes, A. (2021). Políticas de educação inclusiva: Desafios na implementação e práticas escolares. *Revista Internacional de Educação*, 12(2), 100-121.

Silva, D. B. M. (2021). *Percurso histórico da educação especial à educação inclusiva em Moçambique: análise de políticas educacionais 1990–2019*.

Silva, D.B Massangaie et all (2024). Universidade pública e políticas de formação de docente em educação inclusiva em Moçambique. *Revista Educação Especial* V.37 n.1; <http://doi.org/10.5902/1984686X88788>

- Silva, D.B. Massangaie da (2021). Educação Especial em Moçambique: Uma análise das políticas públicas 1998-2019. Tese de Doutoramento, <http://hdl.handle.net/10183/221040>
- Siyawadya, G. I. (2018). Trajetórias De Inclusão De Crianças E Jovens Cegas E Com Baixa Visão No Instituto De Deficientes Visuais Da Beira, Moçambique.
- Smith, J. (2020). *O processo de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Editora Educacional.
- Sunde, K. (2018). Educação inclusiva e superação de barreiras no ambiente escolar. *Educational Review*, 35(1), 78-91.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mrc.gov.br/seeps/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- UNESCO (2019). Repensando a inclusão na educação: Os desafios atuais para uma escola para todos. Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L. (1978). *A mente na sociedade: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Imprensa de Harvard. Imprensa da Universidade de Harvard.
- Wilson, N. J. (2000). *Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro*.

APÊNDICES

Apêndice I: Termo de Consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito da presente investigação com o tema *Educação Inclusiva em Moçambique: uma avaliação centrada em políticas e práticas de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino primário, realizada* para a obtenção do grau de Mestrado em Educação Inclusão, sob orientação dos Professores Doutores José Salinas Reginaldo e Jorge Jaime dos Santos Fringe. Convido a participar no presente estudo, com objectivo de avaliar as políticas públicas e práticas educativas de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino primário na Escola Secundária Solidariedade, onde vão responder a uma entrevista semiestruturada.

Assegura-se que a sua participação neste estudo é voluntária e que os dados são totalmente confidenciais e utilizados somente para o presente estudo.

Informa-se que não se prevê qualquer tipo de dano quer físico, quer psicológico. Esclarece-se, contudo, que poderá interromper a sua participação assim que desejar.

Eu, _____, declaro que tomei conhecimento dos objectivos, métodos e do carácter voluntário da participação do estudo, bem como a possibilidade de a qualquer momento poder desistir da minha participação. Pelo acima exposto aceito participar na presente investigação.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura da investigadora

Apêndice II Grelha de observação

Nº	Dimensão	Indicadores	Sim	Quase	Não
	Acessibilidade Física	<p>As salas são acessíveis para os alunos com deficiência visual?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola tem salas de aulas com sinalização para alunos com deficiência visual ✓ O pátio da escola e outros locais (cantina escolar, biblioteca, casas de banho, etc.) tem sinalização para alunos com deficiência visual ✓ A escola possui uma sala de recursos ✓ A sala de recursos está apetrechada ✓ As dimensões da sala de recursos são ajustadas a finalidade ✓ Nas salas de aulas normais existem materiais direccionados a alunos com deficiência visual ✓ As áreas mais barulhentas ficam distantes das salas de aula 			
	Material Didáctico Inclusivo	Existe Material adaptado para os alunos com deficiência visual? (Braille, áudio, ábacos, jogos, etc)			
	Participação do aluno com Deficiência Visual	O aluno com deficiência visual tem espaço para participação activa em actividades escolares e extracurriculares?			
	Interacção Social	Os alunos com deficiência visual interagem com os colegas de forma respeitosa e recíproca nos grupos?			
	Atendimento as necessidades	Os professores adoptam estratégias de ensino conforme as necessidades do aluno com deficiência visual?			
	Apoio Especializado	Na escola há presença e atuação de profissionais de apoio (Professores especificamente treinados)			
	Avaliação Inclusiva	O processo avaliativo considera as especificidades dos alunos com deficiência visual?			
	Clima de Aprendizagem	O ambiente escolar parece considerar e respeitar a presença de alunos com deficiência visual			

Apêndice III: Guião de entrevista dirigida aos Gestores

Esta entrevista incide sobre a Dissertação intitulada, **Educação Inclusiva em Moçambique: Uma Avaliação centrada em Política Práticas de Inclusão de Alunos com Deficiência Visual no Ensino Primário** para obtenção do Mestrado em Educação Inclusiva. O seu objectivo é adquirir conhecimentos sobre o tema acima citado, esta entrevista é de natureza confidencial. O tratamento das respostas é efectuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, o que significa o seu anonimato é respeitado.

Bloco temático	Objetivos	Questões ilustrativas
A – Termo de consentimento informado	Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente. Garantir confidencialidade do uso da gravação.	Apresentação da investigadora e objetivo da entrevista. Entrevista semiestruturadas. Solicitação de autorização para gravação. Utilização de uma linguagem acessível e apelativa
B – Identificação e caracterização do entrevistado	Obter dados biográficos sobre cada entrevistado. Proporcionar aos entrevistados a possibilidade de tomar a palavra e ganhar a confiança.	Idade Sexo Estado civil Nível de formação
C – Mapeamento das políticas de implementação do ensino inclusivo em Moçambique	Mapear as políticas de implementação que orientam o ensino inclusivo em Moçambique	O que entende por Educação Inclusiva? Já ouviu falar de normas/leis que falam de educação inclusiva? Como a escola tem se posicionado em relação as políticas de inclusão em relação a deficiência visual?
D- Descrição dos programas, planos e estratégias	Descrever os programas, planos e estratégias existentes no atendimento as necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência visual no ensino básico.	Existem programas, planos e estratégias para o atendimento de alunos com deficiência visual? Como os recursos educacionais estão sendo alocados e distribuídos para garantir o atendimento adequado aos alunos com deficiência visual? Como as políticas e directrizes estão sendo aplicadas para garantir a inclusão efectiva dos alunos com deficiência visual?
E- Caracterização de barreiras/desafios	Caracterizar as barreiras e desafios enfrentados pelos alunos com deficiência visual no processo de inclusão no ensino básico.	Os professores que trabalham com alunos com deficiência visual tem formação específica? Sim / Não Para si, o que a escola pode fazer melhor?

Apêndice IV. Guião de entrevista dirigido aos Professores

Esta entrevista incide sobre a Dissertação intitulada **Educação Inclusiva em Moçambique: Uma Avaliação centrada em Política Práticas de Inclusão de Alunos com Deficiência Visual no Ensino Primário**, para obtenção do Mestrado em Educação Inclusiva. O seu objectivo é adquirir conhecimentos sobre o tema acima citado, esta entrevista é de natureza confidencial. O tratamento das respostas é efectuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, o que significa o seu anonimato é respeitado.

Bloco temático	Objetivos	Questões ilustrativas
A – Termo de consentimento informado	Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente. Garantir confidencialidade do uso da gravação.	Apresentação da investigadora e objectivo da entrevista. Entrevista semiestruturadas. Solicitação de autorização para gravação. Utilização de uma linguagem acessível e apelativa
B – Identificação e caracterização do entrevistado	Obter dados biográficos sobre cada entrevistado. Proporcionar aos entrevistados a possibilidade de tomar a palavra e ganhar a confiança.	Idade Sexo Estado civil Nível de formação
C – Mapeamento das políticas de implementação do ensino inclusivo em Moçambique	Mapear as políticas de implementação que orientam o ensino inclusivo em Moçambique	O que entende por Educação Inclusiva? Que as estratégias de inclusão são previstas por lei? Qual a estratégia usada pela escola? Concorda com a estratégia usada?
D- Descrição dos programas, planos e estratégias	Descrever os programas, planos e estratégias existentes no atendimento as necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência visual no ensino básico.	Quantos alunos com deficiência tem na sala de aulas? Que estratégias usa para promover a aprendizagem inclusiva? Que apoio a escola oferece para os alunos com deficiência visual?
E- Caracterização de barreiras/desafios	Caracterizar as barreiras e desafios enfrentados pelos alunos com deficiência visual no processo de inclusão no ensino básico.	Que desafios tem enfrentado no processo de inclusão dos seus alunos com deficiência visual? Como os pais tem agido em relação ao processo de inclusão? Para si o que a escola pode fazer melhor?

Apêndice V. Guião de entrevista dirigido aos Pais

Esta entrevista incide sobre a Dissertação intitulada **Educação Inclusiva em Moçambique: Uma Avaliação centrada em Política Práticas de Inclusão de Alunos com Deficiência Visual no Ensino Primário**, para obtenção do Mestrado em Educação Inclusiva. O seu objectivo é adquirir conhecimentos sobre o tema acima citado, esta entrevista é de natureza confidencial. O tratamento das respostas é efetuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, o que significa o seu anonimato é respeitado.

Bloco temático	Objetivos	Questões ilustrativas
A – Termo de consentimento informado	Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente. Garantir confidencialidade do uso da gravação.	Apresentação da investigadora e objectivo da entrevista. Entrevista semiestruturadas. Solicitação de autorização para gravação. Utilização de uma linguagem acessível e apelativa
B – Identificação e caracterização do entrevistado	Obter dados biográficos sobre cada entrevistado. Proporcionar aos entrevistados a possibilidade de tomar a palavra e ganhar a confiança.	Idade Sexo Estado civil Nível de formação
C – Mapeamento das políticas de implementação do ensino inclusivo em Moçambique	Mapear as políticas de implementação que orientam o ensino inclusivo em Moçambique	O que entende por educação inclusiva? Já ouvir falar de normas/ leis que falam de educação inclusiva? A escola tem reunido com os pais para falar das leis sobre educação inclusiva?
D- Descrição dos programas, planos e estratégias	Descrever os programas, planos e estratégias existentes no atendimento as necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência visual no ensino básico.	Já participou das aulas do seu educando ou de uma outra actividade? Pode descrever como foi? Já participou de programas ou actividades relacionadas ao atendimento das necessidades especiais?
E- Caracterização de barreiras/desafios	Caracterizar as barreiras e desafios enfrentados pelos alunos com deficiência visual no processo de inclusão no ensino básico.	Como foi feita a inclusão do seu educando na escola? Como os professores tem procedido em relação ao seu educando? O que acha que a escola pode fazer melhor para inclusão do seu educando? O que pode fazer para ajudar a escola a melhorar?

VI: Codificações das Entrevistas

Matriz de codificação das entrevistas dos Pais

Pai 1

Dados sociodemográficos

Idade: 39 anos

Sexo: Masculino

Estado civil: casado

Nível de formação: superior

Dados biográficos: Mãe 1

Idade 38 anos, sexo feminino, não estudou.

Dados sociodemográficos: Mãe 3

Idade: 39 anos

Sexo: feminino

Estado civil

Nível de formação: superior

Pai 2

Dados sociodemográficos

Idade: 54 anos

Sexo: Masculino

Bairro do Zimpeto

Nível de formação: ensino secundário geral

Dados biográficos: Mãe 2

Idade 39 anos, sexo feminino, não esta fazer nada.

Matriz de codificação das entrevistas

Perguntas	Trechos	Codificação	Objectivos correspondentes	Observações
O que entende por educação inclusiva?	P1: é enquadrar crianças com necessidades especiais junto também com crianças que nós chamamos de normais. P2: é criar condições para que crianças desfavorecidas, ou melhor, crianças com certas dificuldades possam ser integradas na educação.	Juntar todas as crianças independente das necessidades especiais.	Mapear as políticas de implementação que orientam o ensino inclusivo em Moçambique	
Já ouvir falar de normas/ leis que falam de educação inclusiva?	P1: não precisamente. P2: por acaso não.	Não. Não		
A escola tem reunido com os pais para falar das leis sobre educação inclusiva?	P1: Não, só se fala no meio da reunião geral. P2: leis não mas acerca da educação inclusiva já participei.	Na reunião geral. Não sobre as leis.		
Já participou das aulas do seu educando ou de uma outra actividade? Pode descrever como foi?	P1: Não, nunca participei. P2: infelizmente ainda	Não. Ainda	Descrever os programas, planos e estratégias existentes no atendimento as necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência visual no ensino básico.	
Já participou de programas ou actividades relacionadas ao atendimento das necessidades especiais?	P1: Não nunca participei de nenhuma actividade na escola. P2: negativo. Alguns professores de educação física. Têm feito alguns programas das quais já assisti e participei.	Nunca participou. Não.		

<p>Como foi feita a inclusão do seu filho na escola?</p>	<p>P1: A mãe sentiu como uma ameaça da antiga escola e transferiu o filho para a solidariedade onde foi bem recebida por todos. Os professores, funcionários estão dentro do contexto da deficiência</p> <p>P2: achei bastante normal porque ela já esteve em três estabelecimentos de ensino diferentes. Quando encontramos a escola solidariedade a qual teve-se usada como projeto piloto de inclusão.</p>	<p>Sentiu-se ameaçada na antiga escola o que levou a matricular o filho na nova escola onde foi bem recebida por todos.</p> <p>Normal</p>	<p>Caracterizar as barreiras e desafios enfrentados pelos alunos com deficiência visual no processo de inclusão no ensino básico.</p>	
<p>Como os professores tem procedido em relação ao seu filho?</p>	<p>P1: A dificuldade é que não há acompanhamento nas ciências, pois não há material para ensinar.</p> <p>P2: há alguns professores que não conseguem elaborar ou preparar formas de ensinar a uma pessoa com necessidades especiais, nesse caso visual. Alguns professores da escola antiga dela até querem que ela fique do lado de fora para não participar das aulas por causa das suas necessidades visuais.</p>	<p>Não há material para ensinar nas aulas de ciências.</p> <p>Há professores que não conseguem elaborar formas de ensinar pessoas com necessidades especiais.</p>		
<p>O que acha que a escola pode fazer melhor para inclusão do seu educando?</p>	<p>P1: Meninos com deficiência sentarem juntos na carteira, mas já foi ultrapassado pelo menos escutam a reclamação dos pais.</p> <p>P2: escola onde a minha filha está estudar tenho conhecimento de que professores têm tido</p>	<p>Juncão dos meninos com deficiência.</p>		

	<p>seminários, formação para aprender e fazer o uso do sistema braille para essas crianças, mas alguns até hoje mostram dificuldade dizem não conseguir como preparar uma lição a parte.</p> <p>A nível do ministério pode se encontrar uma outra solução para que os professores tenham mais conhecimento.</p>			
<p>O que pode fazer para ajudar a escola a melhorar?</p>	<p>P1: Continuar apoiando os professores e a direção da escola.</p> <p>P2: é um pouco difícil da minha parte ter que ajudar Uma vez que não sou pedagogo. Mas quero acreditar eu que se a direção pedagógica ou a direção da própria escola assistir com muita frequência as aulas desses alunos com necessidades, iriam ver os professores, ou as limitações.</p>	<p>Apoiar os professores e a escola.</p>		

Matriz de codificação: Mães

Perguntas	Respostas em trechos	Palavras-chave	Objectivo	Observações
O que entende por educação inclusiva?	"Nunca ouviu falar e nem sabe o que é isso"(M 1) "já ouvi falar"(M 2) "é enquadrar crianças com necessidades especiais junto também com crianças que nós chamamos de normais" (M 3)	"já ouvi falar"(M 2) "é enquadrar crianças com necessidades especiais junto " (M 3)	Mapear as políticas de implementação que orientam o ensino inclusivo em Moçambique	
Já ouvir falar de normas/ leis que falam de educação inclusiva?	"não, acho que no dia que falaram sobre isso cheguei atrasada"(M 1) "já ouvi falar. Eu acho que para mim nem, olhando para o meu filho cada coisa que ele faz tem que ter o seu limite, eu não posso deixar ele fazer aquilo, suas vontades, passar dos limites"(M 2) "não precisamente, mas já ouvi ao alto" (M 3)	"não"(M 1, M3)		
A escola tem reunido com os pais para falar das leis sobre educação inclusiva?	"Na escola do meu filho quem vai as reuniões é o pai" (M 1) "já...A escola tem muito cuidado com os nossos filhos nas condições que eles se encontram" (M 2) "não só se fala no meio da reunião geral" (M 3)			
Já participou das aulas do seu educando ou de uma outra actividade? Pode descrever como foi?	"consegui participar numa educação física...fizeram corridas" (M 1) "eu estou sempre aqui na escola... participo uma vez a outra e tem uma actividade de dança que eles tinham no ano passado. Uma actividade de teatro... eles tiveram no ano passado eu participava, mas este ano ainda não participei porque não sei se esta actividade já iniciou" (M 2) "Não, nunca participei" (M 3)	Participou em educação física com corridas" (M 1) Participou em actividades como dança e teatro (M 2) Nunca participou de actividades (M 3)	Descrever os programas, planos e estratégias existentes no atendimento as necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência visual no ensino básico.	
Já participou de programas ou actividades relacionadas ao atendimento das necessidades especiais?	"não" (M 1) "sim, já participei e são boas. (M 2) "Não nunca participei de nenhuma actividade na escola" (M 3)	"não" (M 1, M 3) "sim." (M 2)		

Como foi feita a inclusão do seu filho na escola?	"quando começou as aulas ele foi bem recebido o acompanhamento também de todos professores, a professora tinha acompanhado muito bem sabendo que ele tem (pausa breve) a área visual dele que não esta boa, tem tido acompanhamento nos dias que vai ao hospital, controlam muito bem após a volta da escola." (M 1) "foi feita de uma maneira muito boa para mim"(M 2) "foi bem recebida por todos... os professores, funcionários estão dentro do contexto da deficiência...o colega da criança tem ajudado muito" (M 3)	"de uma maneira muito boa"(M 2) "foi bem recebido (M 1; M 3)	Caracterizar as barreiras e desafios enfrentados pelos alunos com deficiência visual no processo de inclusão no ensino básico.	
Como os professores tem procedido em relação ao seu filho?	"há quem da mais atenção, há quem controla mais... tem um professor... que ele diz que é bom" (M 1) "eu não sei nada a respeito, mas graças a Deus os professores estão a ser muito atenciosos com ele e paciente" (M 2)	"Professores muito atenciosos" (M 2, M1)		
O que acha que a escola pode fazer melhor para inclusão do seu educando?	"é complicado porque sei la, a escola já tem dado o seu melhor ... eu não sei essa área, mas a escola tem feito uma boa educação" (M 1) "até hoje a escola ainda está a fazer boas coisas pelo meu filho. Estão a ser muito atenciosos com ele, não tenho motivos de reclamação. Eu sempre converso com a professora, ela sempre me ajuda, dá forças" (M 2) "Do momento não tenho motivo de queixa" (M 3)	a escola tem feito uma boa educação" (M 1) [e] ""está a fazer boas coisas pelo meu filho" (M 2)		
O que pode fazer para ajudar a escola a melhorar?	"não tenho ideia" (M 1) "colaborando com a escola...Fazendo o que me dizem para fazer em casa com o meu filho" (M 2) "Continuar apoiando os professores e a direção da escola" (M 3)	"colaborar com a escola"(M 2) apoiando os professores e a direção da escola" (M 3)		

Matriz de codificação das entrevistas dos Professores

Perguntas	Trechos	Codificação	Objectivos correspondentes	Observações
<p>O que é educação inclusiva ?</p> <p>Que estratégias de inclusão estão previstas por lei?</p> <p>Qual a estratégia usada pela escola?</p> <p>Concorda com a estratégia usada?</p>	<p>Prof.1. “ A educação inclusiva, é não haver discriminação em termos de inclusão nas crianças com alguma deficiência...” [porque]</p> <p>Prof.2. “ é a forma que nós encontramos para apoiar crianças que necessitam.”</p> <p>Prof.3 “ é aceitar todas crianças sem olhar para as suas características físicas ou psicológicas no processo de ensino e aprendizagem”.</p> <p>Prof.4 “a educação inclusiva não é apenas centrada para crianças com problemas de visão (...) as necessidades educativas especiais podemos encontrar mesmo numa criança que sai de uma família que esta numa pobreza extrema.”</p> <p>Prof. 1. “ a lei não esta em todas as escolas, temos leis, mas não abrange para todos”.</p> <p>Prof.2. “ por lei existe educação inclusiva, só que algumas escolas ainda não tem”</p> <p>Prof .3. “ a lei Moçambicana quer que todas crianças estejam juntas sem olhar para as suas características”</p> <p>Prof.4 “tem o direito de ter um professor na sala [Já ouviu falar, mas já não se recorda]”</p>	<p>Prof. 1: Não haver discriminação;</p> <p>Prof 2: apoiar crianças necessitadas;</p> <p>Prof. 3: aceitar todas crianças.</p> <p>Prof.4 Apoiar as necessidades das crianças.</p> <p>Prof.1. A lei não abrange a todos;</p> <p>Pro.2. A lei não abrange a todos.</p> <p>Prof.3. Unir todas crianças sem discriminação</p>	<p>Mapear as políticas de implementação que orientam o ensino inclusivo em Moçambique</p>	

	<p>Prof 1. “ a escola fornece formações, capacitações acerca da educação inclusiva, (os professores também criam mecanismos para incluir a todos”</p> <p>Prof.2. “ usamos a nossa estratégia [não especificou a estratégia]”</p> <p>Prof.3. “a estratégia depende da característica de cada criança”.</p> <p>Prof.4 “para criança com deficiência visual nós temos particularmente aqui na escola já um telescópio a trabalhar com a pauta, temos aquelas máquinas temos Norbit...”</p>	<p>Prof1. Capacitações; Mecanismos de inclusão nas aulas;</p> <p>Prof.2. Usamos a nossa estrategia</p> <p>Prof.3. Cada professor usa sua estratégia.</p> <p>Prof.4 A escola fornece material.</p> <p>Prof.1 Concordo plenamente;</p> <p>Prof.2 Concordo</p> <p>Prof.3 parcialmente.</p> <p>Prof.4 Concordo</p>		
	<p>Prof.1. “ Concordo plenamente... a estratégia que a escola usa está prevista pela lei.”</p> <p>Prof2. “ ...como não concordar?... não concordamos com uma e outra coisa pela falta de material...”</p> <p>Pro3. “ sim, concordo plenamente 100%”</p> <p>Prof.4 “ sim sim”</p>			

<p>Quantos alunos com deficiência tem na sala de aulas?</p>	<p>Pro1. “ dois alunos, uma com cegueira completa outro com cegueira parcial” Pro2. “ 21 alunos com deficiência visual” Prof 3 “ tenho uma menina com deficiência visual” Prof.4 “um aluno com deficiência visual”</p>		<p>Descrever os programas, planos e estratégias existentes no atendimento as necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência visual no ensino básico.</p>	
<p>Que estratégias usa para promover a aprendizagem inclusiva ?</p>	<p>Pro1. “ Costumo criar material didático específico para as crianças...[faz recorte de folhas, leitura de textos e traz plantas para os meninos pegarem]” Prof.2 “uso jogos para o desenvolvimento intelectual, ...e canções para assimilar a matéria” Prof3. “ uso muito mais a voz, o tacto para a menina perceber das coisas que estão a acontecer” Prof.4 “ usamos muito mais métodos participativos que é a questão da oralidade..... envolver mais o aluno, sem deixar entender que é uma situação de exclusividade”</p>	<p>Criação de materiais didáticos Recursos lúdicos Exploração dos órgãos dos sentidos Envolver mais o aluno</p>		

<p>Que apoio a escola oferece aos alunos com deficiência visual ?</p>	<p>Prof1. “ a escola tem apoiado com capacitações acerca da inclusão (aos professores) Prof.2. “ a escola apoia procurando parcerias com organizações... visitantes e associações compram material” Prof.3. “ A escola compra tudo, como papel, maquinas, com apoio de outras organizações” Prof.4 “nós temos algum material didático... a escola é colaborativa e participativa .”</p>	<p>Capacitações Apoio de organizações. Apoio de material.</p>		
<p>Que desafios tem enfrentado no processo de inclusão de alunos com deficiência visual?</p>	<p>Prof1. “ desafios são enormes, um deles é aprender mais, ter mais recursos, mais conhecimento de como trabalhar com esse tipo de criança” Prof2. “ o desafio é grande...o desafio é fazer a criança aprender (o maior desafio é trabalhar com crianças que tem deficiência múltiplas”. Prof3. “...o maior desafio é ter que lidar com deficiências múltiplas e estado emocional da criança (a criança tem variação de humor)” Prof.4. “O maior desafio é o tempo”</p>	<p>Ter mais recursos Ter mais informações detalhadas para cada doença; Lidar com deficiências múltiplas; Duração das aulas</p>	<p>Caracterizar as barreiras e desafios enfrentados pelos alunos com deficiência visual no processo de inclusão no ensino básico.</p>	
<p>Como os pais tem agido em relação ao processo de inclusão ?</p>	<p>Prof1. “os pais colaboram e são participativos” Prof2. “ há um desafio maior nos pais...alguns vê a escola com abrigo e em casa não dão acompanhamento... há pais que vem aprender Braille.” Pro 3. “ os pais são mais atenciosos e obedientes, quando são chamados na escolas”</p>	<p>Os pais colaboram Alguns não colaboram Alguns colaboram</p>		

	<p>Prof4. “muitas das vezes respondem que não tem tempo (...) os que tem filhos com deficiência são participativos e para os que não são temos um caso de uma encarregada, mas a maior parte são participativos”</p>			
<p>Para si o que a escola pode fazer melhor?</p>	<p>Pro1. “ é só nos capacitar, criar espaço para nós aprendermos mais”</p> <p>Pro2. “ continuar a receber as crianças, responder as suas necessidades e sensibilizar os outros professores a receberem as outras crianças como alunos normais”</p> <p>Prof3. “ a escola podia inventar um desporto”</p> <p>Prof.4 “nós recebemos crianças que as vezes com essa múltipla deficiência visual e psíquica (...)podia - se fazer a questão de uma mini seleção</p>	<p>Capacitações;</p> <p>Inclusão por parte dos professores;</p> <p>Desporto. Seleccção.</p>		

Matriz de codificação das Entrevistas dos Gestores

Perguntas	Trechos	Codificação	Objectivos correspondentes	Observações/ conclusão
O que entende por educação inclusiva?	G1: constitui a arma do ministério da educação, é garantir a participação de todo estudantes no processo de ensino e aprendizagem.	é garantir a participação de todo estudantes no processo de ensino e aprendizagem.	Mapear as políticas de implementação que orientam o ensino inclusivo em Moçambique	
	G2: a educação Inclusiva para mim é uma realidade que em algum momento, agora estou a aprender muita coisa com a educação inclusiva.			
	G3: é um ensino no qual toda pessoa em idade escolar deve ter oportunidade de aprendizagem.			
Já ouvir falar de normas/ leis que falam de educação inclusiva?	G1: neste momento o foco é que todas as crianças possam estar com as outras independentemente do tipo de necessidade que elas tiverem. Existe sim a lei, temos o plano estratégico do ministério da educação e fala sobre a educação inclusiva. Existe, mas agora não tenho memória.	Existe mas não lembro. existem a lei 18 do actual sistema nacional de educação.		
	G2: já participei em uma capacitação, mas não estou muito abalizada na matéria, mas gostaria de aprender e sou um bocadinho curiosa.			

	<p>G3: Temos a estratégia da de educação, 20 29 estratégia da educação inclusiva da criança com deficiência e o os regulamentos do ensino quer do ensino básico o ensino primário do ensino secundário os regulamentos que operacionalizem a lei 18 do actual sistema nacional de educação.</p>			
<p>Como a escola tem se posicionado em relação as políticas de inclusão em relação a deficiência visual?</p>	<p>G1: todo apoio que vem no âmbito da educação inclusiva eles mandam material para a instituição, digamos assim, a pedir patrocínio para que pudesse comprar material para dar a própria instituição, então assim conseguimos nós caminhar, então o próprio SAAJ tem um grande contributo.</p> <p>G2: (sem resposta)</p> <p>G3: a escola para começar a escola não limita os outros com outro tipo de deficiência com outro tipo de necessidade especificamente de deficiência visual a escola forma forma turmas inclusivas tem feito algum treinamento aos professores para que possam trabalhar com o sistema braille.</p>	<p>a escola forma turmas inclusivas tem feito algum treinamento aos professores para que possam trabalhar com o sistema braille e mandam material para a instituição.</p>		

<p>Existem programas, planos e estratégias para o atendimento de alunos com deficiência visual?</p>	<p>G1: sim existe, os professores têm o plano por tanto para a turma mas também faz o plano individual que é para estas crianças com esta necessidade de tal modo que enquanto vai dando actividades para os outros também tem uma actividade específica para aquelas crianças com problemas visuais.</p> <p>G2: Usam braile vejo papel, o papel que usam para trabalhar, que usam aquelas impressoras, vejo muita coisa que nunca vi na minha vida, vejo muito material lá.</p> <p>G3: nos nossos planos procuramos incluir as necessidades e naquelas situações que provavelmente por desconhecimento alguma coisa não terá feito parte por interação pelos professores e os próprios alunos a gente vai adaptando os nossos planos para responder a essa necessidade.</p>	<p>Existem.</p>	<p>Descrever os programas, planos e estratégias existentes no atendimento as necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência visual no ensino básico.</p>	
---	---	-----------------	--	--

<p>Como os recursos educacionais estão sendo alocados e distribuídos para garantir o atendimento adequado aos alunos com deficiência visual?</p>	<p>G1: alocados ao centro de recursos que pertencem a escola e daí o professor faz a requisição em função das necessidades dos alunos, estamos a falar das pautas, estamos a falar das máquinas, portanto, todo material que os professores precisarem, fazem a requisição e a escola disponibiliza para que possam usar as crianças.</p>	<p>São alocados ao centro de recursos que pertencem a escola.</p>		
	<p>G2: (sem resposta)</p> <p>G3: SAAj que é o serviço de assuntos sociais da cidade tem fornecido, embora tem fornecido material quando pode sabemos da limitação do nosso estado temos algum material recebido via parceiros falo da FAMOD, e também do ACAM especificamente do projecto TOF, cooperação portuguesa e os manos amigos da Espanha, então conseguimos, vamos tendo apoio do material.</p>			

<p>Como as políticas e diretrizes estão sendo aplicadas para garantir a inclusão efetiva dos alunos com deficiência visual?</p>	<p>G1: para garantir a inclusão efetiva, o que nós temos feito em parceria com outras organizações é pedir a capacitação dos professores, tivemos o programa tofo que capacitou quase todos nossos professores para que possam lidar com estas crianças que nós temos a nível de braille em cada trimestre.</p> <p>G2: Na minha forma de ver esta bem feito.</p>	<p>para garantir a inclusão efetiva, o que nós temos feito em parceria com outras organizações é pedir a capacitação dos professores e em algum momento nós não seguimos arrisca a própria política do ponto de vista que está concebido.</p>		
	<p>G3: algum momento nós não seguimos arrisca a própria política do ponto de vista que está concebido me explico porque eu falava de um decreto que dizia que diz, alunos com deficiência visual não podem frequentar a área de ciências nós não estamos a cumprir este é o segundo ano que nós não estamos a cumprir como tal e isso porque os próprios alunos mostram a necessidade de fazer parte da área de ciências e os resultados tem sido muito bom.</p>			
<p>Os professores que trabalham com alunos com deficiência visual tem formação específica? Sim / Não</p>	<p>G1: uma das estratégias que a escola tem optado é a capacitação dos professores, insistir muito nas capacitações para que possam saber lidar com estas crianças.</p>	<p>Sim tem tido capacitações</p>	<p>Caracterizar as barreiras e desafios enfrentados pelos alunos com deficiência visual</p>	

	<p>G2: (sem resposta)</p>		<p>no processo de inclusão no ensino básico.</p>	
<p>Como os pais tem contribuído nos processos de inclusão dos seus educando?</p>	<p>G3: ajuda dos professores ela é boa na medida em que pelo menos não temos nenhum professor que discrimina os alunos pela sua condição eles ja percebem que o aluno com deficiência pode ter mesmas capacidades que o outro aluno que não tenha nenhuma deficiência notória.</p> <p>G1: os pais e encarregados de educação tem contribuído positivamente, eles fazem o acompanhamento das crianças quando há uma solicitação sobre determinada situação eles estão sempre dispostos.</p> <p>G2: Pouco interajo com os pais dos meninos, pouco mesmo. Muitas mães saem da matola e trazem as crianças, esperam as crianças até terminarem de estudar, é porque elas querem que as crianças estudem, é uma maneira de ajudar as crianças.</p>	<p>Fazendo o acompanhamento das crianças na escola.</p>		

	<p>G3: os pais ajudam porque acompanham os filhos a escola, limitação que muitos pais se não todos é o acompanhamento de ponto de vista de apoio de actividades de escola em casa, não fazem porque são pais que não tem noção do braille.</p>			
Para si, o que a escola pode fazer melhor?	<p>G1: o grande desafio que a escola tem é investir muito na formação ou na capacitação dos professores.</p> <p>G2: devemos participar em algumas capacitações para estar abalizados na matéria, professores também deveriam ter capacitações para trabalhar com esses alunos.</p> <p>G3: Se a escola pudesse ter todos professores capazes de lidar de forma directa falo de saberem ler e escreverem o Braille e fazerm o acompanhamento de forma directa na sala seria uma mais valia para nós.</p>	Participar em algumas capacitações para estar abalizados na matéria tanto os professores.		

ANEXO

Anexo 1. Credencial



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Beellia Francisca P. J. Xavier¹, estudante do curso de Mestrado em Educação Inclusiva², a contactar Escola Secundária Solidariedade³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 07 de fevereiro de 2024⁴

A Directora Adjunta para Pós-Graduação

Alzira Manuel

Prof. Doutora Alzira Munguambe Manuel

(Prof. Auxiliar)

¹ (Nome do Estudante)

² (Curso que frequenta)

³ (Instituição de recolha de dados)

⁴ (Data, Mês e Ano)