



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

5919 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 22 - Educação Especial

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: PASSADO, PRESENTE E DESAFIOS PARA O FUTURO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Delfina Benjamim Massangaie da Silva - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Cristina Daniel Matere Tomo - Universidade Eduardo Mondlane

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

### **EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: PASSADO, PRESENTE E DESAFIOS PARA O FUTURO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**RESUMO EXPANDIDO:** Moçambique fica situado na costa oriental da África, tem como capital Maputo e o português como Língua Oficial. É composto por 11 províncias, pela extensão territorial de 799.380 km<sup>2</sup>, com população de 27.909.798 habitantes e tornou-se independente em 25 de Junho 1975. Em 1976, os serviços de educação e saúde foram nacionalizados, passando para a gestão do Estado. A *nacionalização* tinha como objetivo romper com os elementos de desigualdade social perpetuados pelo sistema colonial e possibilitar a planificação da ação educativa com vistas à criação de um sistema de educação que servisse à população moçambicana. Este trabalho é resultado das reflexões sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas de ensino regular em Moçambique. Aponta-se como problemática a seguinte questão: quais dinâmicas foram traçadas para a inclusão de alunos com NEE em Moçambique, considerando as diretrizes internacionais das quais o país é signatário. Em 1998, com a implementação do Projeto Escolas Inclusivas, os alunos com deficiência passaram a frequentar as escolas de ensino regular, conforme orientava a declaração de Salamanca (MOÇAMBIQUE, 1998). Diante do contexto de formulação de políticas públicas para a educação, considera-se pertinente analisar como estão sendo formuladas as políticas de inclusão de alunos com NEE, considerando as diretrizes internacionais das quais o país é signatário. Para responder a essa reflexão, decidiu-se analisar o percurso da Educação Inclusiva, com atenção aos momentos históricos e sociais que se destacaram na educação e aos documentos normativos que orientam a inclusão escolar no país. Do ponto de vista metodológico, recorreu-se à pesquisa qualitativa, foram analisados os principais documentos normativos relativos às políticas educacionais no país, tendo como subsídio trabalhos já desenvolvidos sobre a mesma temática entre 2010 e 2020. Como referencial teórico, a análise é sustentada pelos pressupostos do pensamento sistêmico, por considerar que a organização autopoietica é o que caracteriza os seres vivos como sistemas auto-organizadores em contínua produção de si mesmos, fechados operacionalmente, mas em contínua interação com o meio (MATURANA & VARELA, 2001). Os pressupostos epistemológicos da *subjetividade*, *instabilidade* e *intersubjetividade* são incorporados no trabalho pelo reconhecimento de que não há uma

única realidade, mas múltiplos olhares e dimensões que possibilitam diversificadas interpretações e descrições de cada um dos fenômenos analisados (VASCONCELOS, 2016). A abordagem do ciclo de políticas proposto por Bowe e Ball (1992) serve como lente de análise do papel desempenhado pelos organismos internacionais na elaboração de políticas internas. As políticas educacionais são formuladas para contextos que têm uma infraestrutura e condição de trabalho adequadas, sem levar em conta o contexto, os recursos e as desigualdades regionais ou as capacidades locais (BALL & MAINARDES, 2011). É com base nesses pressupostos que apresentaremos, em seguida, os elementos marcantes na consolidação da política de educação inclusiva no país. A educação em Moçambique remonta o período de colonização quando esta era apenas oferecida aos filhos dos brancos; passando, posteriormente, a ser ofertada para os Moçambicanos que tivessem adquirido o estatuto de assimilado, ou que tivesse o domínio da língua portuguesa na fala e escrita. A escolarização era oferecida nas missões da igreja católica, instituição que desempenhou um papel de destaque na educação do país (MAZULA, 1995). Na década de 1960, foram criadas as primeiras escolas de educação especial, cujo funcionamento foi instruído pelo Diploma Legislativo nº 2.288 de 1962. Essas escolas tinham como finalidade recuperar aquelas crianças que apresentassem atrasos de educação e funcionavam de acordo com as orientações estabelecidas para as escolas de ensino regular (MOÇAMBIQUE, 1998). Em 1976, o ensino foi nacionalizado através do Decreto nº12/75 (MOÇAMBIQUE, 1975), por meio do qual o Estado passou a assumir a responsabilidade pela educação, sendo os programas de ensino uniformizados de acordo com as necessidades do país. Em 1983 é aprovada a Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação, que foi revogada pela Lei 6/92 e reformulada pela Lei 18/2018, com a finalidade de se ajustar às necessidades do país e às normas vigentes nos países vizinhos (MOÇAMBIQUE, 2018b). Os dados do Ministério da Educação apontam que em 1975, um total de 671.617 alunos frequentavam o ensino primário do 1º ciclo – (EP1) e apenas 41 alunos com deficiência frequentavam as escolas especiais. Em 1980, cerca de 1.387.172 alunos frequentavam o EP1, 105 estavam matriculados nas escolas especiais. Em 1985, haviam 1.311.014 alunos matriculados no EP1 e 114 nas escolas especiais. Em 1990, frequentavam o EP1 cerca de 1.260.218 alunos e apenas 137 estavam matriculados nas escolas especiais (MOÇAMBIQUE, 2013). De um modo geral, quando considerado o número total de matrículas em cada período, nota-se que o número de alunos com deficiência é pouco significativo em relação ao número total de matrículas. Isso mostra que os alunos com deficiência não acessaram as escolas, tendência que pode estar aliada ao fato da deficiência ser vista como castigo que Deus enviou aos progenitores da pessoa com deficiência (SIMBINE, 2016). A escolaridade dos alunos no ensino especial, até a década de 1980, atingia apenas o primeiro ciclo do ensino primário, só na década de 1990 passaram a ter acesso ao segundo ciclo do ensino primário. Este período histórico é marcado por rejeição desses alunos e início da sua integração nas escolas de ensino regular. O período de 1976 a 1992 é marcado pela guerra civil. Diante da necessidade de atender situações oriundas da guerra e das calamidades naturais, o governo, em 1987, impeliu à criação do Núcleo de Emergência com a Instrução Ministerial nº 5/87 (MOÇAMBIQUE, 1987). Em virtude disso, o Departamento de Educação Especial do Ministério da Educação desenvolveu um programa com o objetivo de apoiar crianças em idade escolar que frequentavam as escolas regulares, que haviam sido afetadas pela guerra ou outras condições adversas. O método consistia na capacitação de professores e técnicos de educação em técnicas de identificação das necessidades dos alunos e a elaboração de material e manuais de apoio. Paralelamente, na tentativa de atender crianças com problemas específicos de aprendizagem em escolas regulares, foram criadas turmas de diagnóstico em três cidades: Maputo, Beira e Tete. A partir das evidências de sucesso destes programas, pode-se indicar a emergência de um processo de inclusão no contexto moçambicano. As crianças já estavam integradas na escola regular e as suas necessidades eram identificadas e atendidas. No entanto, o paradigma integracionista e toda a organização estrutural vigente na época, bem como ausência de financiamento para continuar com os programas, constituíram recuos marcantes. Foi na

primeira metade da década de 1990 que o país participou efetivamente de eventos internacionais relativos à inclusão, tais como: a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990); a ratificação do Regulamento das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades das Pessoas com Deficiência (1993); a Declaração de Salamanca e o Quadro de Ação para as Necessidades Educativas Especiais (1994); e o Congresso Internacional sobre Educação Especial, realizado em Birmingham (1995), que repensou as concepções e práticas da integração. Em África, os Estados-Membros da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), da qual Moçambique faz parte, desenvolveram quadros de referência para incrementar o acesso à educação para todos, incluindo crianças com deficiência, sendo o Protocolo da SADC sobre Educação e Formação (1997). A nível nacional foi elaborada a Política Nacional de Educação, que refere que as crianças com NEE serão integradas em escolas regulares com um sistema de apoio diferenciado e que os professores serão capacitados sobre técnicas e metodologias de atendimento a esses alunos (MOÇAMBIQUE, 1995). A assinatura dos documentos internacionais e a elaboração da Política Nacional de Educação dão visibilidade aos avanços na educação inclusiva. No que tange ao período recente, destacamos dois marcos temporais: o primeiro, de 1998 a 2008, no qual há a introdução oficial da educação inclusiva pelo lançamento do *Projeto Escolas Inclusivas*, cuja finalidade era gerar experiências de atendimento e educação de alunos com NEE e formar professores para trabalhar nas escolas consideradas inclusivas; e o segundo, de 2009 a 2018, é marcado pela criação dos Centros de Recursos e Educação Inclusiva (CREI□s) e pela aprovação da Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência (MOÇAMBIQUE, 2018c). O primeiro período é marcado pelo lançamento do *Projeto Escolas Inclusivas*, que, para ter seus objetivos atingidos, foi combinado com a implementação do Conjunto de Materiais do Projeto da UNESCO intitulado “Formação de Professores: Necessidades Especiais na Sala de Aula”. A entrada da UNESCO, na implementação do *Projeto Escolas Inclusivas*, constituiu uma oportunidade de circulação de ideias políticas e oferta de soluções pelas agências multilaterais. A entrada dessas agências pode ser feita a partir do fluxo de ideias, por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias ou pela imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por essas agências como, por exemplo, o Banco Mundial (MAINARDES, 2006). Dessa forma, as políticas internacionais ganham espaço através da transferência de ideias ou de financiamento para uma determinada ação. Na segunda metade da década de 1990, as ações de inclusão ganham mais espaço nas políticas. Assim, no Plano Estratégico de Educação (1999-2003) foi adotado o lema “combater a exclusão, renovar a escola” que elege o princípio de inclusão e define que crianças com NEE serão “integradas” nas escolas e salas de aulas existentes ao invés de segregadas em escolas especiais. Ademais, o Plano reforça que o sucesso da inclusão irá exigir a formação inicial e continuada de professores para que possam responder as necessidades dos alunos (MOÇAMBIQUE, 1999). Em 2006, foi lançado o segundo Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006-2011) com o lema “fazer da escola um polo de desenvolvimento, consolidando a moçambicanidade” (MOÇAMBIQUE, 2006). Esse plano dá diretrizes para a formulação e implementação de atividades na área de educação inclusiva, reforçando a necessidade da formação de professores para o atendimento dos alunos com NEE. Foi por conta desse Plano que as políticas de educação inclusiva tiveram sistematicidade, na forma do Diploma Ministerial 191/2011 que cria os CREI□s. No período de 2009 a 2018, foi implementado o novo Plano Estratégico da Educação (2012-2016), sob o lema “construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento” (MOÇAMBIQUE, 2012). O Plano foi prorrogado até 2019 e dá continuidade às metas e estratégias anteriores com um destaque especial ao papel dos CREI□s. De um modo geral, nos documentos sobre inclusão em Moçambique, há uma tendência em apontar que o sucesso da educação inclusiva depende da formação e capacitação dos professores. Pesquisas feitas por Chambal (2012) e Nhapuala (2016), constataram que, das preposições globais das políticas educacionais em que estava prevista a introdução da disciplina de educação especial nos currículos de formação de professores, o que ocorreu foi a

introdução da disciplina de psicopedagogia, enquanto o conteúdo da disciplina de educação especial foi transformado em subtópico. Ao mesmo tempo, há indícios de que as políticas de massificação do ensino em Moçambique não foram acompanhadas de estratégias de capacitação de professores da rede regular de ensino para garantir o atendimento aos alunos com deficiência, o que pode levar a desistência desses alunos (CHAMBAL, 2012). Apesar desses desalinhamentos, neste período, foram aprovados documentos normativos que forçam a inclusão de alunos com NEE: Revisão da Constituição da República, que reforça o direito a educação e promove a criação de condições para aprendizagem e desenvolvimento da língua de sinais; a Lei do Sistema Nacional de Educação refere que “é objetivo da educação especial proporcionar à criança, jovem e adulto uma formação em todos os subsistemas de educação e seu ensino realiza-se em escolas especiais e regulares” (MOÇAMBIQUE, 2018a). Outro documento aprovado foi a Estratégia para a Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência, que prevê a intervenção precoce em caso de diagnóstico da deficiência, o envolvimento da família na inclusão da criança em escolas públicas e a formação e capacitação de professores e outros profissionais no atendimento desses alunos. A aprovação dos documentos indica uma articulação com as orientações da Declaração de Salamanca e assume a responsabilidade de cumprir as orientações em resposta às NEE. Seguindo a orientação e, guiadas pelos resultados do Projeto Escolas Inclusivas, as escolas de ensino regular passaram a matricular alunos com NEE a partir de 1998 e, até 2018, tinham cerca de 62.721 mil alunos matriculados no ensino básico. Entre 2000 até 2018 houve uma massificação de alunos com NEE matriculados nas escolas de ensino regular, acompanhada da tendência de redução dessas matrículas na medida em que o nível de escolaridade aumenta. Ou seja, os alunos com NEE ainda enfrentam dificuldades para avançar nos estudos. Apesar desse aumento, quando considerado o total de matrículas no ensino primário, em 2013, estavam matriculados 4.651.667 alunos no ensino básico e apenas 700 alunos frequentavam as escolas e turmas especiais. Em termos percentuais esse número corresponde a menos que 1%, ou seja, é pouco significativo em relação ao número total de alunos matriculados nas escolas de ensino regular. O aumento de alunos com NEE nas escolas de ensino regular pode ser considerado, também, uma consequência do Projeto Escolas Inclusivas. Para Nhapuala e Almeida (2016), o crescimento exponencial de alunos com NEE nas escolas de ensino regular no país institui desafios às escolas e aos professores, no sentido de responderem às necessidades decorrentes da inclusão, sobretudo num contexto em que a formação de professores tem-se mostrado em descompasso com as necessidades cotidianas com as quais estes se deparam nas salas de aulas. Com base nas constatações da análise, pode-se considerar que, ao tornar as escolas inclusivas, foram criadas condições de acesso à educação para as pessoas com deficiência, e uma das respostas para o atendimento dos alunos com deficiência foi a abertura dos CREI□s, que têm competências para oferecer serviços de diagnóstico, orientação para as crianças e jovens com necessidades especiais, capacitação de professores em estratégias de ensino (MOÇAMBIQUE, 2011). A localização estratégica destes centros em cada região do país confere-lhes posição privilegiada para o desenvolvimento da educação inclusiva e contribuiu para a constituição de um modelo único no país, já que atendem aos alunos com e sem NEE e atuam na capacitação de professores para a educação inclusiva. A dupla função destes centros faz com que eles possam servir de pólos de desenvolvimento em matérias de educação inclusiva. Considera-se que estes constituem uma ferramenta para a dinâmica de inclusão, ainda que exista a necessidade de sua revitalização, de modo a responder satisfatoriamente às atribuições de ensino, aprendizagem e capacitação dos professores. No que tange ao modelo de formação de professores nos institutos de formação, verifica-se que há uma defasagem entre o estabelecido nos documentos de políticas educacionais e o que efetivamente ocorre na prática. Chambal (2012) constatou que nas instituições de formação de professores pouco se aborda sobre NEE e, mesmo quando ela é tratada, continua generalista de tal forma que não lhes proporciona competências básicas para atender alunos com NEE, sendo uma temática discutida de forma teórica e resumida. Sintetizamos a nossa reflexão demonstrando que a educação inclusiva vai

além da matrícula de alunos com NEE nas escolas regulares, pois há necessidade de coordenar o seu ingresso, permanência e respeitar suas particularidades na aprendizagem, exigindo a colaboração de todos no processo. A trajetória da educação inclusiva em Moçambique demonstra mudanças em sintonia com as diretrizes internacionais. No entanto, há indícios de que continuam existindo dificuldades como, por exemplo, a formação efetiva dos professores em matérias de educação inclusiva, e ainda há número elevado de crianças com deficiência e NEE que não frequentam nenhuma instituição de ensino.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Educação Especial. Inclusão. Moçambique.

## Referências

BOWE, Richard.; BALL, Stephen. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

CHAMBAL, Luís Alfredo. **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado. Programa de Educação: História Política e Sociedade, PUC-SP, 2012.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique:1975-1985**. Lisboa: Edições Afrontamento, 1995.

MATURANA, H. R. & VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento. As bases biológicas da compreensão humana** 9. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MOÇAMBIQUE. **Decreto nº 12/75**, de 6 de setembro, aprova a nacionalização dos serviços públicos. Maputo. 1975.

\_\_\_\_\_. **Programa Educacional no Âmbito da Emergência**. MINED, Maputo. 1987.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação e estratégias de implementação**. Maputo, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório de consultoria do Projeto Escolas Inclusivas**. Maputo: MINED, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Estratégico de Educação 1999-2003**. Maputo. 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006 – 2010/11**. Maputo. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Estratégico da Educação 2012-2016**. Maputo. 2012.

\_\_\_\_\_. **Diploma ministerial nº 191/2011**. Criação dos centros de recurso e educação inclusiva. Maputo: MINED, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Departamento de Educação Especial**. Maputo, 2013. Disponível em: <<http://www.mined.gov.mz/DN/DIEE/Pages/Departamento-de-Educação-Especial.aspx>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 18/2018 do Sistema Nacional de Educação**. Boletim da Republica I Serie, número 254. Maputo. Imprensa Nacional E.P. 2018a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº1/2018 da Revisão Pontual da Constituição da República**. Maputo. Imprensa Nacional E.P. 2018b.

\_\_\_\_\_. **Estratégia para a Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência**. Maputo. 2018c.

NHAPUALA, G. & Almeida, L. S. (2016). Formação de Professores e Inclusão em Moçambique. Universidade Minho, Journal of Research in Special Educational Needs. Volume 16, Number s1, p. 520–523, Em acesso em 15 de abril de 2018, Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12314>.

SIMBINE, A. J. (2016). **Concepções da deficiência: embates entre as versões ocidentais e contemporâneas em Moçambique**. Dissertação Mestrado em Psicologia. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas: Papyrus, 2016.