

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MITO OU REALIDADE NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

### INCLUSIVE EDUCATION: MYTH OR REALITY IN MOZAMBICAN SCHOOLS

Octávio Manuel de Jesus<sup>1</sup>  
Vitoria Afonso Langa de Jesus<sup>2</sup>  
Manuel Pastor Francisco Conjo<sup>3</sup>  
Adelina Mariquale Baera<sup>4</sup>  
Vaz Fernando Baera<sup>5</sup>

**RESUMO:** O artigo mostra que muitos dos projetos elaborados pela Repartição da Educação Especial do MINED, são dificilmente implementados como transformação das escolas regulares em inclusivas que seriam supostamente acolhidas todas crianças e jovens portadoras de deficiência, meninos da rua, crianças com problemas de aprendizagem ou falta de recurso para escolarização. Ao contrário, o que temos em sua base é o fracasso escolar dos estudantes com N.E.E. na aprendizagem das matérias curriculares. Desde o ponto de vista Pedagógico e Administrativo, a implementação de Políticas Municipais para a efetivação dos objetivos do projeto “escolas inclusivas”, a supervisão e a capacitação psicopedagógica dos professores e demais profissionais da educação, são as estratégias corretas para lidar com tais projetos sustentadas em princípios e matérias da educação inclusiva. O artigo enfoca casos de oportunidade de acesso à educação das crianças e jovens com N.E.E e atendimento educacional especializado em diversos níveis de ensino (Ensino Primário), além de outras dificuldades.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão Escolar. Aprendizagem

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Pedagógicas, Moçambicano, funcionário do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Doutorado (2003), em Ciências Pedagógicas, componente Educação Ambiental, através da disciplina de Geografia, no Instituto Central das Ciências Pedagógicas de Havana-Cuba. Mestrado (1998), em Didáctica da Geografia, Menção Geografia Económica e Social, no Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” em Havana- Cuba. Licenciatura (1992) em Ensino de História e Geografia, no Instituto Superior Pedagógico de Maputo-Moçambique. Docente na Universidade Pedagógica de Maputo (desde 2006), categoria Professor Auxiliar, nas seguintes cadeiras científicas: Gestão Ambiental e Educação Ambiental; Didáctica de Geografia; Geografia de Moçambique I e II; Temas de Actualidade em Geografia Física Geral e Geografia Física Regional. Membro de Júri, Supervisor e Arguente nas Defesas de Monografias, Dissertações em Havana- Cuba e Maputo-Moçambique. Supervisor das teses de Doutoramento em Moçambique. Correo electrónico: Octaviom2001@yahoo.es.

<sup>2</sup> (Doutorada em Sociologia) Directora Executiva do Fundo Nacional de Investigação (FNI). Ministerio da Ciencia e Tecnologia, Ensino Superior e Tecnico Profissional mandalo691@yahoo.es. www.fni.gov.mz

<sup>3</sup> Doutorado Engenharia de Ciência Florestal pela Universidade Federal de Viçosa-Minas Gerais-Brasil. Instituição: Universidade Pedagógica de Maputo/Universidade Federal de Viçosa. Mestrado em Gestão Ambiental pela Universidade Pedagógica de Maputo-Moçambique. Bacharel e Licenciado em Ensino de Geografia pela Universidade Pedagógica de Maputo-Moçambique. Docente universitária Nas disciplinas de Gestão e Educação ambiental. E-mail: pastorconjo07@gmail.com

<sup>4</sup> Doutoranda em Educação - Currículo, Mestre em Educação/Formação de Formadores, Licenciada em Planificação, Administração e Gestão Escolar, pela Universidade Pedagógica de Maputo-Moçambique, Bacharelado em Ciência de Educação: Especialidade em Educação Moral Cívica, pelo Instituto Superior Mãe Maria da África (ISMA), Maputo - Moçambique, Docente na Cadeira de Ética e Deontologia Profissional, no Instituto Superior Dom Bosco em Maputo - Moçambique, Docente na Cadeira de Organização Administração Escolar no Instituto Superior de Estudos de Defesa “Tenente - General Armando Emílio Guebuza” (ISIDEF) em Maputo - Moçambique, Professora há 21 anos, nos vários níveis de Ensino em Inhambane e Maputo Província - Moçambique. E-mail: adelinamariquale@gmail.com

<sup>5</sup> Mestre em Educação, Administração e Gestão de Educação, Licenciado em Planificação, Administração e Gestão Escolar, Bacharelado em Planificação, Administração e Gestão Escolar, pela Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique, E-mail: vazfernandobaera@gmail.com

**ABSTRACT:** The article shows that many of the projects developed by the Department of Special Education of MINED, are hardly implemented as a transformation of regular schools into inclusive ones that would supposedly welcome all children and young people with disabilities, street children, children with learning problems or lack of resources for schooling. On the contrary, what we have at its base is the school failure of students with N.E.E. in learning curricular subjects. From the Pedagogical and Administrative point of view, the implementation of Municipal Policies for the realization of the objectives of the “inclusive schools” project, the supervision and psychopedagogical training of teachers and other education professionals, are the correct strategies to deal with such sustained projects. on principles and subjects of inclusive education. The article focuses on cases of opportunity for access to education for children and young people with N.E.E and specialized educational services at different levels of education (Primary Education), in addition to other difficulties.

**Keywords:** Special Education. School inclusion. Learning

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo contribuir para o projeto de transformação da rede escolar de ensino regular em escolas inclusivas, começado por MINED, em 1998, sob coordenação da Repatriação da Educação Especial, em parceria com a UNESCO, mas de um modo indirecto: nosso interesse aqui não é desenhar projetos específicos de escolas inclusivas, mas iniciar uma caminhada no sentido de tornar explícitos as condições oferecidas pela escola para que o indivíduo desenvolva suas capacidades como propostas por Declory, pondo ao seu alcance os mesmos benefícios e oportunidades de acordo com as suas particularidades individuais preconizadas por Declaração de Salamanca.

Devemos lembrar, contudo, das restrições que os professores levantam em relação a uma pretensa implementação do projeto escolas inclusivas em Moçambique *in toto*. Percebe-se que muitos professores não conhecem a língua de sinais e os recursos indicados para o ensino de pessoas surdas, cujas estratégias consistem na superação das dificuldades de comunicação. Os professores reconhecem que parte desta dificuldade está em sua formação (ou na falta de formação específica) e no desconhecimento sobre o assunto.

**Se é assim, então o projecto “ escolas Inclusivas” é bem-vindo para Moçambique. Mas sabe-se que é pela primeira vez que isto é, ensinar a todas crianças nas mesmas condições de aprendizagem. Por isso, se coloca a partida a seguinte questão “ como é que estas escolas estão**

respondendo a prática da inclusão das crianças com N.E.E. em condições regulares, uma vez que a educação em regime inclusivo pressupõe, entre vários aspectos, a capacitação de professores em matérias de educação inclusiva?”

Parece claro, todavia, que em todo o território Nacional, há esforços no sentido de ultrapassar maior número de dificuldades em várias áreas abrangidas pelo projeto escolas inclusivas: como é que estes professores estão respondendo às dificuldades de aprendizagem dos alunos com N.E.E? Mas isso, não significa, de modo algum, desenhar um projecto de escolas inclusivas similar àquele empreendido pela Repartição de Educação Especial do MINED. Muito pelo contrário, o estudo do levantamento das dificuldades de aprendizagem das crianças com N.E.E., assim como das dificuldades dos professores servirá de base ao MINED para fazer um balanço do que está sendo feito em relação ao funcionamento de escolas em regime de inclusão.

Em políticas de inclusão, principalmente as políticas de inclusão escolar, ao promover uma educação para todos, corre-se o risco de realizar uma inclusão que exclui as diferenças. O resultado pode ser o reforço daquilo que se quer apagar.

Para compreender as necessidades de sistemas de ensino públicos para a realização de seus objetivos, com destaque ao seu papel na garantia do provimento de serviços pedagógicos especializados, apoiamo-nos em autores como Jesus e Baptista et al. (2009), Baptista (2011), Mazzotta (1996; 2000), Mantoan (2001; 2003), Rodrigues (2006) Prieto (2011; 2006). Esses autores discutem, em diferentes perspectivas, princípios, possibilidades e desafios para a execução de ações com vistas a propiciar a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Nesta dissertação, são analisados aspectos da atual política de educação especial do Município da Matola, sustentados na seguinte questão: quais as ações que foram propostas para favorecer a inclusão escolar mediante a complexidade de demandas emanadas da ampliação do ingresso desse aluno na classe comum?

## 2. AS DIFICULDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJECTO ESCOLAS INCLUSIVAS EM MAPUTO - MOÇAMBIQUE

### 2.1. As dificuldades das crianças com N.E.E. numa escola inclusiva

Ao se considerar como publico-alvo somente alunos com N.E.E. do 2º grau da Escola Primária da Matola Gare<sup>6</sup>, é possível distinguir duas diferentes abordagens: primeiramente, no escopo da educação segundo a perspectiva inclusiva - *realidade ou mito nas escolas moçambicanas* -, procuramos traçar as diferentes atividades que realizam; Na verdade, articulamos na perspectiva psicopedagógica, o problema das dificuldades de aprendizagem dos alunos na sala de aulas e o de sua relação com professores e colegas.

Quanto às dificuldades as questões ligadas ao tipo de deficiências visual, algumas crianças sustentam que, mesmo que os professores escrevam as lições no quadro, deve-se dizer que não enxergam corretamente o que está escrito no quadro. E mais, os professores não aceitam elas possam mudar de lugar. Neste sentido, ficam as questões: seria justificado o sacrifício das crianças com N.E.E. pela finalidade de aprender as matérias? A quem cabe o direito de continuar estudando a criança deficiente?

Ainda não têm respostas a tais perguntas, no entanto há outras deficiências físicas que não permitem a locomoção da casa para a escola e vice-versa; não permitem participar nas aulas de educação física e impedem as crianças de escrever no quadro;

Por incrível que pareça, a relação entre as crianças com deficiência auditiva e seus colegas foi identificada nas escolas. Hoje, existem várias crianças que relatam diferentes formas de exclusão que não permitem combater a exclusão e renovar a escola como estratégia **de ensino a todos sem discriminação, visando a sua posterior integração social**. Grosso número de repetências é composto por crianças com problemas de aprendizagem ligada a deficiência auditiva **de alunos que não ouvem bem o que o professor diz, passando de turmas menos numerosas** para turmas superlotadas, incluindo colegas que não aceitam ditar os apontamentos as crianças com essa deficiência.

---

<sup>6</sup> Os alunos do epi de ambas as escolas não foram inclusivos porque chegamos a conclusão de estes não tem maturidade e compreensão suficiente para responderem ao questionário.

Os problemas de aprendizagem incluem características que conferem a compreensão insuficiente da matéria e resultam em desvantagem mais evidentes. A primeira característica de má qualidade de ensino introduzida na escola inclusiva foi o retardo na leitura do que está no livro. Outros problemas estão relacionados ao aumento das dificuldades de crianças que não sabem fazer cópias do quadro, elevando conseqüentemente, sua qualidade de aprendizagem.

Este resultado espelha aquilo que são as dificuldades das crianças com N.E.E. Neste contexto podemos voltar a sublinhar que é normal que uma criança passe por dificuldades durante o período de aprendizagem, mas este facto ‘não o impede de receber ajuda na escola onde esta inserido...’ (SALAMANCA;1994:8)

Em Maputo já existem bons exemplo de **pratica pedagógica para transformar as escolas regulares em inclusivas, como é o caso** Escola Primária da Machava ‘J’, Escola Primária da Matola Gare e das Escolas Especiais nº 1 e 2, que acolhem as crianças com N.E.E. e dão auxílio nas escolas onde se encontram inseridos. Deste modo, as dificuldades por elas encaradas “podem servir de base de conhecimento de novas práticas pedagógicas na sala de aulas, relativamente ao ritmo e a natureza do processo educativo” (UNESCO;1996:40)

Esta ideia é reflectida por todos que querem implementar o ensino em regime inclusivo, pois antes de estar em frente de um professor, o aluno tem que ter o acesso ao estabelecimento escolar, de modo que todos, especial os deficientes físicos que no nosso caso tem passado por enormes dificuldades.

Nos finais do Sec. XIX. A educação especial caracteriza-se por um ensino ministrado em escolas especiais em regime de internato.

Esta situação prolonga-se até meados do Sec. XX com a obrigatoriedade e expansão da escolaridade básica foram se detectando que muitos alunos que apresentavam certas deficiências, tinham enorme dificuldades de seguir o ritmo normal dos alunos com mesma idade.

Face a isso, inicia-se a educação institucionalizada, baseada nos níveis de capacidades intelectuais em termos de quociente de inteligência, pois a teoria de **Alfred Binnet** contribuiu negativamente para a educação dos deficientes, uma vez que serviu para retirar das escolas

regulares todos alunos que não conseguiam seguir o ritmo normal das outras crianças da mesma idade.

É daí que proliferam as escolas especiais e a rotulação segundo diversas etiquetas: cegos, surdos, deficientes mentais, mudos, paralisias cerebrais, dificuldades de aprendizagem, etc. Esta segregação contribuiu para o desenvolvimento de atitude negativa perante o deficiente, pois este era considerado um perturbador e anti-socialmente este clima prolonga-se até o Sec. XX.

Este e outros casos, mostram que de facto a pessoa portadora de deficiência está passando por enormes dificuldades e nós, a sociedade, somos chamados a diminuir essas dificuldades pois implicitamente estaremos a desenvolver o nosso país.

Portanto, são convidados a dar o seu contributo, “os camponeses, operários, professores, funcionários dos sectores públicos, alunos e todos aqueles que se sentem responsáveis pelo desenvolvimento da nossa sociedade, no sentido de começarem a pautar por uma consideração da pessoa portadora de deficiência através de acções que reflectam na observação das necessidades destas pessoas, necessidades estas que se circunscrevem, na sua maioria, pela criação de condições que permitem que os portadores de deficiência, mesmo com impedimento que apresentam sejam capazes de participar no processo de produção da riqueza para este país... (ADEMO;2001:24).

## **2.2. As dificuldades da preparação psicopedagógica dos professores**

Aos professores pretendíamos informações concernentes a preparação pedagógica ou capacitação em matéria de educação inclusiva, as atividades realizadas dentro da sala de aulas e, as dificuldades encontradas na aprendizagem de crianças com N.E.E.

Nas escolas analisadas constam normativas, planos de governo, programas e projetos criados para elevar as possibilidades de exercício e de ampliação de direitos desse público-alvo; mas na prática consta-se a falta de formações, acrescida de jornada de trabalho com horas de estudo e planeamento.

Realmente, as normativas fazem surgir a questão da falta de investimentos visando a assegurar aos professores a apreensão e condições de adoção de conhecimentos que lhes

permitam orientar sua prática na perspectiva da educação para todos, atingindo seus alunos em suas formas singulares de aprender.

Além disso, ganham destaque nesse processo de constituição e consolidação de políticas de inclusão escolar a falta de identificação e de provimento de serviços de caráter complementar ou suplementar, bem como de profissionais de apoio.

Porém, uma das preocupações da nossa pesquisa é com a proposta “bilíngue”<sup>7</sup> para a educação de surdos que é quase desconhecida das escolas da Matola “J” e Gare.

Por outro lado, observa-se, na narrativa dos professores indígenas da Matola, que a maioria possui pouco conhecimento das estratégias questionar as estratégias que os professores utilizam para ensino de alunos com perda auditiva. Assim, pesquisa trabalhou para responder questão de estratégia. Quanto a resposta ao problema de tática, muito tem sido respondido a respeito das dificuldades sobre a proposta bilíngue. Os professores das escolas inclusivas da Matola não encontraram, após um ano de letivo, qualquer necessidade de estratégia diferente de ensino para crianças portadoras de deficiência e, de fato, os resultados da pesquisa disponíveis, feita por Vaz Baera (2018), indicam que as crianças com N.E.E. acompanham as aulas como os outros.

Além disso, foi verificado que a maior ameaça a este projeto de “Escolas Inclusivas” são seus próprios professores e o despreparo para lidar com a situação.

No aspecto educacional é importante salientar que a **transformação da rede escolar de ensino em escolas inclusivas tem proporcionado a** denúncia da falta de apoio da secretaria de educação do município por parte dos professores. Eles relataram, ainda, que não recebem apoio da Secretaria de Educação do Município da Matola, à oferta de recursos e formação continuada de professores para acompanhamento do atendimento às necessidades específicas das crianças com N.E.E.

- I. Sugestões Pedagógica e administrativa para melhor implementar programas e projetos dedicados a Educação Inclusiva na Província de Maputo.

---

<sup>7</sup> Guião do Professor, 2018, Editor Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, Maputo, Moçambique, 2017, p. 60 . Entende este termo aqui como método, como estratégia de intervenção nas aulas oralizadas. Trata-se do “método gestual/bilíngue ou modelo simultâneo”.

Neste trabalho de pesquisa analisamos alguns aspectos da pedagogia centrada na criança: a atividade do professor virada única e exclusivamente na criança; os interesses, os anseios, as dificuldades e as particularidades da criança, de modo que qualquer problema que possa surgir o professor e o administrador da escola inclusiva estejam em altura para solucionar.

A literatura de ciências da educação sobre o processo de luta de democratização do acesso à escolas municipais da Matola é abundante. Esta secção tem por objetivo reconstituir o debate sobre o assunto.

Dentre os principais trabalhos já publicados sobre o tema recomenda-se uma consulta aos seguintes: ADEMO (2001), UNESCO. (1994), VVAA (1997), MANTOAN (2001; 2003), SKLIAR (2002), MAZZOTTA (2000).

Entre as ideias dos referidos autores, são apontadas intervenções de ordem legal e política e de ordem pedagógica para que os sistemas ou redes de ensino se reorganizem com o fito de atender demandas dos processos de escolarização das crianças com necessidades especiais.

Na verdade, uma análise das várias escolas inclusivas em Maputo mostra que esse atendimento da educação especial já ocorre no primeiro nível de ensino primário na Matola. Um breve relato das dificuldades deste nível mostra que os programas e projetos de Educação Inclusiva da escola Matola Gare tem o total de 27 professores e 1911 alunos. Nada menos do que 60 alunos, em média por cada turma. A novidade é que este foi o primeiro sintoma de dificuldade de participação dos surdos e outros portadores de deficiências no processo de ensino-aprendizagem como alvos dessa educação nessas condições.

Concretamente à superlotação das salas de aula, os professores da Machava J são confrontados com uma série de problemas envolvendo aspectos de capacitação insuficiente em matérias de educação inclusiva.

É neste contexto de dificuldades do processo de ensino-aprendizagem que o estudo de 2018 aconteceu. Parece importante, contudo, destacar no ambiente escolar e laboral de 2015-2018, o papel do nosso estudo na redução dos obstáculos para lecionar e aprender numa turma inclusiva.



Neste sentido, recomenda-se a valorização dos profissionais do ensino através de oferecimento de cursos de formação permanente e sistemática de todo o pessoal do “Projeto Escolas Inclusivas” principalmente os professores em educação especial nas quatro áreas de deficiências: auditiva, física, mental e visual.

Numa escola inclusiva a integração é fácil de realizar-se uma vez que nestas escolas baseiam-se na pedagogia inclusiva e esta é “a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com N.E.E e os seus colegas” (Salamanca:1994:12).

Essa constatação remete-nos a questionar o grau da inclusibilidade de alunos nestas escolas, pois numa escola inclusiva por causa das suas características, qualidades e da pedagogia utilizada as crianças gostam de lá ir, pois sentem-se bem como também tem um acompanhamento permanente por parte dos professores, tem um bom relacionamento com colegas, assim como da comunidade escolar no geral.

Contudo, uma importante tarefa é proceder a avaliações para apreender como essas ações têm reverberado na construção e fortalecimento de práticas que promovam a inclusão escolar. Potencializar o atendimento escolar em rede através de contratação de prestação de serviços de Supervisores Técnicos: Fisioterapeutas e Terapeutas Ocupacionais, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Assistentes Sociais, Médico fisiatra a fim de sanar as situações adversas inerentes aos processos de inclusão e de assistência necessária nos atos de vida cotidiana (mobilidade, auxílio na questão da higiene, alimentação, medicamento, recreio, atividades dentro e fora das salas).

Ampliar as ações de suporte pedagógico especializado para o público-alvo da educação especial, por meio de: a) instalação e manutenção das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - nas Escolas da Rede Municipal de Ensino; b) readequação dos convênios com instituições especializadas, de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação e do Município.

Uma das propostas feitas por Decloy foi “a diminuição do efectivo escola” no sentido de que cada turma tinha que ter um número considerável de alunos que permitam ao professor observar qualquer mudança na sala de aulas. Porém a nossa realidade mostrou-nos o contrário. As salas de aulas estão superlotadas.

[...] Divulgação de Documentos entre os surdos e as organizações governamentais e não-governamentais do país. O teor do documento inclui propostas na esfera dos direitos humanos, detalhamento sobre a escola dos surdos, sobre as classes especiais para surdos, onde não houver possibilidade de criação das escolas de surdos, as relações dos professores surdos e professores ouvintes, as reflexões sobre as questões culturais e sociais dos surdos – implicadas na educação que inclui a língua de sinais –, as propostas curriculares, as relações familiares e as artes surdas. Também inclui proposições quanto à formação dos professores surdos, diferenciando os professores, os instrutores, os monitores e os pesquisadores surdos.

A educação de surdos precisa, portanto, qualificar-se como uma educação que considera a diversidade linguística e cultural com vistas ao desenvolvimento natural do sujeito<sup>8</sup> em seus diversos níveis e, por sua vez, à sua presença ativa nas mais variadas esferas sociais. Nesse sentido, a educação de surdos precisa contar com “[...] a participação dos surdos na constituição de sua educação, não somente como alvo dessa educação, mas como intelectuais, professores e gestores, enfim, como seus agentes” (Rodrigues; Silvério, 2013, p. 98).

## Notas finais

Neste caso debruçar-nos-emos na análise dos resultados. Os dados a seguir apresentados reflectem aquilo que é a realidade do campo em relação a prevalência de alunos com N.E.E nas escolas inclusivas, das dificuldades dos respectivos alunos e também da preparação psicopedagógica dos professores, assim como das suas dificuldades face a implementação do projecto.

As escolas inclusivas foram preparadas para atenderem as crianças com N.E.E, porém, sabe-se que toda criança seja ela com ou sem N.E.E, podem passar ou experimentar dificuldade no processo de aprendizagem.

---

<sup>8</sup> O sujeito da educação especial tem sido identificado, no Brasil, como a pessoa com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação. Essa definição tem como referência a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Neste contexto, nas escolas da nossa amostra, encontramos que crianças passam por dificuldades.

Os dados a seguir apresentados refletem aquilo que é a realidade do campo em relação a prevalência de alunos com N.E.E nas escolas inclusivas, das dificuldades dos respectivos alunos e também da preparação psicopedagógica dos professores, assim como das suas dificuldades face a implementação do projeto.

A luta pelo processo de democratização do acesso à escola ocorre na escolarização básica em Maputo, as condições para a permanência e a qualificação dos representantes dos grupos sociais desprivilegiados neste nível de ensino padecem de vários problemas. A problemática desta dissertação resulta de uma preocupação com a implementação de políticas municipais para a efetivação de propostas sustentadas em princípios da educação inclusiva.

A pesquisa procurou saber o nível de prevalência das crianças com N.E.E., as suas dificuldades de aprendizagem, o atendimento das crianças com N.E.E., numa escola inclusiva, como também procurou-se constatar as actividades pedagógicas realizadas pelos professores especificamente para o atendimento das crianças com N.E.E., a formação e capacitação dos professores em matéria de educação inclusiva e finalmente as dificuldades de implementação do projecto escolas inclusivas em Moçambique.

De facto, crianças com N.E.E nas escolas da nossa amostra passam por dificuldades de vária ordem, desde a falta de condições nas próprias escolas ate ao acompanhamento na sala de aulas. Pelo tipo de respostas, nota-se que os professores não tem feito o acompanhamento adequado e que muitas vezes algumas acções feitas por estes alunos passam despercebidos aos olhos dos professores. Mais pormenores ligadas as possíveis causas da falta de acompanhamento trataremos mais tarde quando analisarmos a preparação e dificuldades dos professores na área de educação inclusiva.

## CONCLUSÕES

Nas escolas analisadas constam normativas, planos de governo, programas e projetos criados para elevar as possibilidades de exercício e de ampliação de direitos desse público-alvo; mas na prática consta-se a falta de formações, jornada de trabalho com horas de estudo e

planeamento e outros investimentos visando a assegurar aos professores a apreensão e condições de adoção de conhecimentos que lhes permitam orientar sua prática na perspectiva da educação para todos, atingindo seus alunos em suas formas singulares de aprender. Além disso, ganham destaque nesse processo de constituição e consolidação de políticas de inclusão escolar a falta de identificação e de provimento de serviços de caráter complementar ou suplementar, bem como de profissionais de apoio.

Quando iniciamos este estudo já sabíamos que existiam escolas regulares em regime inclusivo e que pelo facto de nunca terem sido confrontadas com a experiência de adoção de escolas inclusivas, urge a curiosidade de saber até que ponto escolas responderam aos objectivos do projecto que era transformar as escolas regulares em inclusivas. Fazendo esta questão nos propusemos a compreender se, de facto, as escolas inclusivas existentes são um mito ou realidade, partindo com a hipótese de que o fraco treino e preparação pedagógica dos professores para leccionar uma turma inclusiva é um obstáculo na implementação do projecto “escolas inclusivas” e as classes (turmas) superlotadas não favorecem o desempenho do professor.

Deste modo, constatamos que as crianças com **N.E.E.** passam por dificuldades e que a ajuda que recebem não é suficiente, pois, a formação dos professores em matéria de educação inclusiva não é suficiente (ver tabela nº 5) e ainda dos capacitados 76, 59% afirmam que da experiência que tem é insuficiente para o atendimento destas crianças. Esta constatação levamos a aceitar a hipótese de que o fraco treino e preparo pedagógico dos professores, de facto é um obstáculo na implementação do projecto escolas inclusivas.

Do outro lado, também podemos constatar que a existência de turmas numerosas como um obstáculo repetido várias vezes na implementação deste projecto. Assim também aceitamos a segunda hipótese (trazer aqui os dizeres da segunda hipótese em itálico) como verdadeira. Deste modo podemos afirmar que as escolas existentes, na sua fase piloto não são um mito mas também não podemos afirmar que elas são verdadeiras escolas inclusivas se entendermos que as escolas inclusivas “são as que atendem o processo de inclusão de portadores de **N.E.E.** ou com distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus” ([www.inclusao.com.dr.projectos-textos](http://www.inclusao.com.dr.projectos-textos)).

De acordo com os resultados deste trabalho, grande número de alunos com **N.E.E.** têm problemas de aprendizagem, o que para nós significa que o número de reprovações é composto maioritariamente por alunos com problemas de aprendizagem. Neste caso, é urgente que se tomem medidas visando a redução do índice de reprovações, mudando de atitude os professores face aos alunos com **N.E.E.**, a fim de prestar a sua atenção na criança. Isso significa que a pedagogia centrada na criança é a determinante para qualquer escola que queira ensinar em regime inclusivo.

Enfatiza-se que os professores têm que compreender que os estudantes da instituição são oriundos das classes sociais mais baixas e, por assim ser, tiveram uma formação básica ineficiente. “Os centros de Recursos de Educação Inclusiva têm como finalidade: Capacitar/formar os profissionais do nível médio e superior em estratégias, metodologias específicas de como lidar com crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, (NEE’s) na perspectiva de inclusão escolar”<sup>9</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

ADEMO. *Vidas e visões em Moçambique*. Ed. Save the Children (UK) e ADEMO, 2001, Maputo.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). *Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. 2<sup>a</sup>. Ed. Porto Alegre: Editora Medição, 2011.

CARVALHO, a.d. AT ALL *Novas Metodologias de Educação*; Porto Editora, 1995;

CHAMBAL, L. J.. *A formação inicial de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique* (Tese de doutoramento não publicada). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

Conselho de Ministro. *Política para a Pessoa Portadora de Deficiência*. Resolução nº 20/99, de 23 de Junho, Maputo.

CORTESAO, L. AT ALL. *Avaliação Pedagógica e Insucesso Escolar*. Porto Editora. (s/d).

COSTA, J. Almeida. *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto editor, s/d, Porto.

---

<sup>9</sup> MEDH, GUIÃO DO PROFESSOR 2018, p.57

DINIS, T. F. “O papel do gestor escolar na implementação da educação inclusiva nas escolas primárias do 1º e 2º Grau Sede e de Mirige – Cidade de Montepuez”. In: Kulambela – *Revista Moçambicana de Ciências e Estudos da Educação*. Universidade Pedagógica – Delegação de Montepuez, pp. 92-110. 2018.

GIL, António Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 7ª Ed. São Paulo, Atlas, 2009.

GUTTMANN, L. *El Desporto para Los Deficientes Físicos*. 1976.

HAHN, Harlan. Disability policy and the problem of discrimination. *American Behavioural Scientist*, Thousand Oaks, v. 28, n. 3, p. 293-318, 1985.

INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL; *Projecto “promoção da educação inclusiva”*. ( www.iie.minedu.pt). (s/d).

JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). *Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. 2ª. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

KIRK e GALLAGHER: *Educação da Criança Excepcional*, 3ª ed.,S.P. 1996.

LOPES, Bendita Donaciano et all. *EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE AS VARIÁVEIS DE SUCESSO*. Revista Onis Ciência, Braga, V. VIII, Ano VIII Nº 25, maio/agosto 2020.

342

M.B.LOURENCO e FILHOS. *Introdução da Escola Nova*, 7ª Ed, Melhoramento. (s/d).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *Caminhos Pedagógicos da Inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todas as escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MATAMALA, F. *Psicologia Social*. (s/d).

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez Editor, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. *Inclusão Escolar e Educação Especial: considerações sobre a política educacional brasileira. Estilos da Clínica*, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.

MINED. *Planos Estratégicos da Educação* (1999-2003 e 2012-2016). Maputo, 1998.

MMICAS. *Responsabilidade do Estado Moçambicano em Relação a Pessoa Portadora de Deficiência*, 1ª ED., Maputo. 2000

MOCAMBIQUE. *Constituição da Republica*, Imprensa Nacional, Maputo, 2018.

MOUSTGASD.R, F.M.S. - *Manual sobre como estabelecer e dirigir uma Organização dos Surdos*, Helsinqui, Finlândia. 1994.

NHAPOSSE, A. G., “Educação Inclusiva: Uma Reflexão sobre a Formação do Formador do Ensino Básico para Necessidades Educativas Especiais”. In: Ussene, C. & Simbine, L. S., *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão* (Orgs), Educar-UP, Maputo, Setembro. 2015.

NHAPUALA, G. A. *Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique*. Tese de Doutorado. Universidade do Minho, 2014.

PRIETO, Rosângela Gavioli et al. *Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai)*. Feusp/Fapesp, jul. 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil*. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. 1ª. Ed. São Paulo: Summus, 2006. P. 31-73.

PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi. *A Inclusão da Formação de Professores na Inclusão Escolar: um estudo de política municipal*. In: CAIADO, Katia Regina M.; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/ FACITEC, 2011. P. 91-110.

RODRIGUES, Davi. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SERRANO, A. M., & CORREIA, L. M., (2002). “Parcerias Pais-Professores na Educação da Criança com NEE”. In L. M. Correia & A. P. Martins. (Eds.), *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

SKLIAR, Carlos. *A Educação que se Pergunta pelos Outros: e se o outro não estivesse aqui?* In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo: debates contemporâneos. Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2, São Paulo: Cortez, p. 196-215, 2002.

SOUSA, A. P. M., “O Papel da Família no contexto da Educação Inclusiva”. In: Ussene, C. & Simbine, L. S., *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão* (Orgs), Educar-UP, Maputo, Setembro, pp.77-89, 2015.

SPRINTHALL.N. *Psicologia Educacional*, 1 Ed., McGraw-Hill, 1993

UNESCO, *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*, Informe final. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. *Conjunto de Material para a Formação de Professores*. 1ª Ed.IIE Editora, Lisboa. 1996

UNESCO. *Declaração de Salamanca, e Enquadramento da Acção Necessidades Educativas Especiais*, Unesco Editora, 1994.

UNICEF. *Convenção sobre os direitos da criança*. Portugal, 1998.

VVAA. *Dicionário de Língua Portuguesa*; 5ª ED.Lisboa. (s/d).

VVAA. *Necessidade Educativas Especiais*, 2ª Ed., Edições Dinalivros, Lisboa. 1997.

VVAA. *O Deficiente da Escola-Não as Barreiras*, Lisboa. 1981.