

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: PERCURSO E PERCALÇOS

INCLUSIVE EDUCATION IN MOZAMBIQUE: ROUTE AND MISHAPS

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MOZAMBIQUE: RUTA Y PERCANCES

Gilberto Necas Mucambe Milice<sup>1</sup> 0000-0002-0215-069X

<sup>1</sup> Escola Superior de Ciências Náuticas – Maputo, Moçambique; gilmilice@gmail.com

### RESUMO:

O estudo que se apresenta neste artigo baseia-se em evidências que mostram que a inclusão escolar, especialmente, após a promulgação da Declaração de Salamanca, é hoje uma proposta política hegemónica de educação em praticamente todo o mundo (Bueno, 2005)<sup>1</sup>, e a constatação de que o ideal democrático de educação para todos ainda está muito longe de ser alcançado (Chambal, 2011). Esta abordagem parte dos problemas que ainda enfermam a eficácia de uma política de uma Educação Inclusiva (EI), e procura traçar o percurso da Educação Inclusiva em Moçambique, desde a sua implantação até aos dias correm. Este trabalho parte do questionamento da eficácia das políticas inclusivas e visa *i.* apresentar o contexto da implantação da educação inclusiva em Moçambique, o seu percurso, os instrumentos que dão suporte a esta política; e, *ii.* fazer uma abordagem crítica sobre os percalços e sobre o contexto actual. Através da revisão bibliográfica da literatura sobre as políticas de inclusão, em Moçambique e no mundo, esta reflexão concluiu que a Educação Inclusiva em Moçambique continua um desafio para as autoridades governamentais. Da génese da implementação de uma educação especial à política de inclusão actualmente vigente, a EI vai experimentando um percurso sinuoso, marcado por percalços decorrentes da amálgama conceptual e de implementação.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; inclusão; escolas inclusivas; escolas especiais.

### ABSTRACT:

The study presented in this paper is based on evidence that shows that school inclusion, especially after the Salamanca Declaration, is today a hegemonic policy proposal for education around the world (Bueno, 2005), and the realization that the democratic ideal of education for all still far from being achieved (Chambal, 2011). This approach starts from the problems that still address the effectiveness of an Inclusive Education (EI) policy, and seeks to chart the path of Inclusive Education in Mozambique, from its implementation to the present. This work is based on questioning the effectiveness of inclusive policies and aims *i.* to present the context of the implementation of inclusive education in Mozambique, its path, the instruments that support this policy; and, *ii.* take a critical approach to mishaps and the current context. Through the literature review on inclusion policies in Mozambique and around the world, this reflection concluded that Inclusive Education in Mozambique remains a challenge for government authorities. From the genesis of the implementation of a special education to the existing inclusion policy, it is experiencing a sinuous path marked by mishaps arising from conceptual amalgam and implementation.

**Keywords:** inclusive education; inclusion; inclusive schools; special schools.

---

<sup>1</sup> *Apud* Chambal (2011).

## RESUMEN:

El estudio presentado en este artículo se basa en evidencias que demuestran que la inclusión escolar, especialmente después de la promulgación de la Declaración de Salamanca, es hoy una propuesta de política hegemónica para la educación en todo el mundo (Bueno, 2005), y la constatación de que el ideal democrático de educación para todos aún está lejos de ser alcanzado (Chambal, 2011). Este enfoque parte de los problemas que aún abordan la eficacia de una política de Educación Inclusiva (IE), y busca trazar el camino de la Educación Inclusiva en Mozambique, desde su implementación hasta nuestros días. Este trabajo se basa en cuestionar la efectividad de las políticas inclusivas y tiene como objetivo i. presentar el contexto de la implementación de la educación inclusiva en Mozambique, su camino, los instrumentos que apoyan esta política; y, ii. adoptar un enfoque crítico de los contratiempos y el contexto actual. A través de la revisión de la literatura sobre políticas de inclusión en Mozambique y en todo el mundo, esta reflexión concluyó que la educación inclusiva en Mozambique sigue siendo un desafío para las autoridades gubernamentales. Desde la génesis de la implementación de una educación especial hasta la política de inclusión existente, se está viviendo un camino sinuoso marcado por contratiempos derivados de la amalgama conceptual y la implementación.

**Palabras clave:** educación inclusiva; inclusión; escuelas inclusivas; escuelas especiales.

## Introdução

Este trabalho faz uma abordagem sobre a Educação Inclusiva em Moçambique, como uma política do Governo, que, desde 2003, orienta todas as agendas sobre a educação, quer na educação monolíngue com base na língua portuguesa, quer na educação bilingue com base numa língua *bantu*. O cenário educacional que antecedeu a implantação da política de inclusão escolar em Moçambique caracterizava-se, *inter alia*, pela ineficácia das escolas regulares – com práticas selectivas dos alunos no sistema do ensino regular (altos índices de reprovações, desistências, baixo nível de absorção da população em idade escolar). Este cenário despertou atenção das autoridades de educação que perceberam que Moçambique caminhava para um fracasso no que respeita à “Educação Para Todos”, direito emanado na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos<sup>2</sup>. Esta constatação gerou, em consonância com as dinâmicas mundiais, reformas no sistema educativo moçambicano, que culminou com a introdução de escolas inclusivas, com o fundamento que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades e das deficiências que apresentam.

---

<sup>2</sup> Conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 ([www.unicef.org/brasil](http://www.unicef.org/brasil)).

Volvidas duas décadas da sua implementação, a educação inclusiva continua sendo um tema de debate, em diversas pesquisas e círculos académicos, onde se questiona a sua eficácia. O objectivo deste trabalho é traçar o percurso da Educação Inclusiva em Moçambique, desde a sua implantação até aos dias correm. Neste âmbito, este artigo visa *i.* apresentar o contexto da implantação da educação inclusiva em Moçambique, o seu percurso, os instrumentos que dão suporte a esta política; e, *ii.* fazer uma abordagem crítica sobre os percalços e sobre o contexto actual.

O fundamento que trazemos nesta abordagem é que a Educação Inclusiva em Moçambique deve se adequar à realidade local e nunca numa base de transferências de ideias pré-concebidas. Assim, discutimos o conceito de Educação Inclusiva (EI) focando para a perspectiva adoptada pelas autoridades de educação (Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano - MINEDH) e o impacto dos resultados. Traçamos o percurso da Educação Inclusiva, das primeiras manifestações sobre a Educação Especial a nível do mundo às políticas globais de inclusão e o seu advento em Moçambique. Apresentamos, a seguir, uma reflexão sobre o contexto actual, tomando como base alguns instrumentos legais que procuram dar suporte à Educação Inclusiva enquanto política vigente.

## **Inclusão/Educação Inclusiva**

A inclusão/Educação Inclusiva (EI) continua sendo o movimento mais significativo na área da educação de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A ideia em torno desta política é fomentar um sistema de educação aglutinador ou não segregacionista, colocando no mesmo espaço (escola/sala de aula) todos os que demandam pela educação, numa perspectiva heterogénea. Tal como referimos (*vide* Milice, 2022), trata-se de conceitos que geram controvérsia, confusão e ambiguidades (Reid, 2005; Kauffman et. al. 2011; Mitchell, 2005; Hornby, 2014; Ainscow, 1999, 2009), portanto, a sua abordagem deve ser feita com as devidas precauções e com consciência da sua complexidade.

Moçambique adoptou a definição da UNESCO (1998), “um processo de desenvolvimento da escola regular, no seu todo, virado para o acolhimento educacional de todas as crianças, jovens e adultos, respeitando as suas diversidades físico, mental, social, linguístico, racial, religiosa e outras particularidades” (*cf.* EEIDCD, 2020-2029). Nesta perspectiva, o país alinhou com as Políticas Educacionais Inclusivas vigentes, onde se pressupõe que todas as crianças carenciadas de uma educação mais especializada (incluindo

as Pessoas com deficiências - PD) devem ser integradas em escolas regulares para promover a sua inserção social (Michaque, 2013, p. 35). No entanto, dada a falta quase generalizada de profissionais e/ou professores de educação especial, levanta-se a questão se a prática actual circunscreve-se à inclusão ou à integração? Ou a uma percepção diferente do conceito de inclusão, pois depreende-se da perspectiva semântica a que os dois conceitos nos remetem, que em vários círculos o que se propala como inclusão é, na prática, uma integração da criança deficiente.

### A ‘nova’ proposta teórica de Garry Hornby

Tal como vimos em Milice (2022), depois de constatar que a educação inclusiva e a educação especial são baseadas em filosofias diferentes, tendo sido desenvolvidas para razões diferentes, Garry Hornby propõe uma teoria da **Educação Inclusiva Especial (EIE)**/*Inclusive Special Education (ISE)* que compreende “uma síntese da filosofia e valores da educação inclusiva com as práticas e procedimentos da educação especial” (Hornby, 2014, p.5). Desta forma, afirma o autor, a educação especial inclusiva fornecerá a filosofia e as orientações para políticas, procedimentos e estratégias de ensino que facilitarão a oferta de uma educação eficaz para todas as crianças com NEED. Esta nova proposta envolve o reconhecimento de que todas as crianças com NEED serão educadas dentro do sistema de educação único em cada país, com a maioria nas escolas regulares.

O grande desafio decorre do facto de muitos países em desenvolvimento como Moçambique, debaterem-se com falta de condições apropriadas para uma efectiva Educação Inclusiva Especial, e de uma agenda de criação, em cada escola, de salas de recurso e de potenciação efectiva dos Centros de Recurso (CREI) e das Escolas Especiais. A falta de condições circunscreve-se na provisão de recursos para a viabilização do processo de E-A num contexto de inclusão.

De acordo com Marchesi (2001) as condições rumo à inclusão não se circunscrevem somente à escola e ao professor, estas situam-se em três níveis estreitamente relacionados: o contexto político e social, o contexto do centro pedagógico/escola e o contexto da sala de aula. Uma orientação política a favor da inclusão contribuirá para que os centros pedagógicos se situem nesta posição e estes, por sua vez, possam influenciar a prática educativa nas aulas. Mas o facto é que em Moçambique continua havendo um fraco cometimento sobre inclusão a todos os níveis. Embora os documentos oficiais postulem uma política inclusiva evidenciada

pelo lema “*Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade*”, prevalece, no país, uma ideologia liberal. De acordo com Marchesi (2001), quando as perspectivas liberais são dominantes numa sociedade, as dificuldades para a elaboração de projectos inclusivos são maiores. Para estes autor, um sistema educativo que privilegia um uma ideologia liberal<sup>3</sup> acentua a relação entre a escola e os resultados académicos dos alunos, obriga-os a seleccionar os alunos com mais maiores possibilidades de êxito, dado que se obtiverem maus resultados esses podem comprometer negativamente o seu prestígio e os recursos que vai receber (op cit). Na verdade, a exigência do cumprimento do programa e de um aproveitamento pedagógico positivo nas escolas moçambicanas “empurra” o SNE para a ideologia liberal, até porque dentro de cada ciclo de aprendizagem, o regulamento postula uma progressão automática (Art. 31) e que o aluno não deve ser retido mais de uma vez no mesmo ciclo, exceptuando-se os alunos com NEE (Art. 28) (PCEP/MINED, 2020). No entanto, sem um diagnóstico rigoroso de quem realmente precisa de atenção especial, particularmente os com dificuldades não notórias, geralmente acabam todos progredindo, sem que tenham sido assimiladas as competências exigidas em cada classe.

## **Do contexto mundial à uma política de Estado**

As primeiras tentativas de educar pessoas com deficiência remontam do séc. XVIII depois das revoluções<sup>4</sup> americana e francesa, com a concepção de procedimentos para ensinar crianças com deficiências sensoriais (cegos e surdos): as primeiras a emergir foram as escolas para surdos na década de 1760 e depois as escolas para cegos na década de 1780 (Hornby, 2014, p. 4). Estas foram, no séc. XIX, seguidas de escolas para crianças com deficiências intelectuais (consideradas crianças idiotas e insanas) e com distúrbios emocionais ou comportamentais (Hallahan et. al. 2014), na década de 1830, e escolas para crianças com deficiência física, na década de 1860 (Hornby, 2014). De acordo com este autor, por volta do ano 1900 (séc. XX) muitos países do mundo começaram a demandar que todas as crianças frequentassem a escola, o que fez com que alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA) merecessem atenção dos professores. Neste contexto, criaram-se os primeiros testes para

---

<sup>3</sup> Outras ideologias – a pluralista ou a igualitária – defendem a importância não só do rendimento académico dos alunos, mas também a sua socialização e o desenvolvimento de atitudes solidárias (Marchesi, 2001, p. 101)

<sup>4</sup> Na era pré-revolucionária, o melhor que a sociedade oferecia a maioria das crianças com deficiência era protecção – asilo contra o mundo cruel no qual não se adequavam e em que não sobreviveriam com dignidade [...], sendo que o sentimento humanitário ultrapassou o desejo de apenas proteger pessoas com deficiência, ensinando habilidades que os permitisse tornar-se independentes e produtivos (Hallahan, et. al., 2014, p.22).

identificar este tipo de crianças. Já no séc. XX esses testes eram usados para seleccionar crianças com níveis moderados de DA, para serem educadas em turmas especiais, o que resultou no incremento de turmas especiais no mundo até a década de 1980, quando o número dessas turmas começou a reduzir (Hallahan et. al., 2014), devido a onda de reformas na educação em geral, particularmente as derivadas das filosofias neoliberais, como, por exemplo, “a economia de mercado, escolha pública, competição, *accountability* [...]” (Mitchell, 2005, p. 9). Foram estas reformas, ocorridas no princípio da década de 1980, que precipitaram a mudança de paradigma: as políticas e práticas de educação especial, em geral, e das turmas especiais, em particular, foram substituídas por aquilo que Artiles & Dyson (2005, p. 38) chamaram de uma Agenda Global – uma abordagem alternativa designada Educação Inclusiva (EI) (Hallahan et. al., 2014).

Hornby (2014) aponta que as sementes da Educação Inclusiva foram lançadas na década de 1960, quando a efectivação das turmas especiais em escolas regulares para crianças com níveis moderados de DA foi questionada por Dunn (1968), que advogava a integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais e Deficiências (NEED) nas turmas normais, o que ficou conhecido como “Iniciativa de Educação Regular”/“*Regular Education Initiative*” (Lloyd, et. al., 1991 *apud* Hornby, 2014, p. 4). A introdução, pela Assembleia Geral, na década de 70, de novas iniciativas que abarcam o conceito internacionalmente emergente dos Direitos Humanos, junto com a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Atraso Mental (1971) foi determinante para a mudança do prisma sobre o qual eram vistas as pessoas deficientes. Outro factor que também pesou foi a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 1975, que cita a dignidade da pessoa como direito fundamental, do qual derivam todos os outros direitos.

Em 1978, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência, do Reino Unido, publica o Relatório de Warnock / *Warnock Report (WR)*, que alterou radicalmente a conceptualização de Necessidades Educativas Especiais (NEE), tendo precisamente popularizado este termo como substituto ao termo Educação Especial. Introduziu também a abordagem de integração (que mais tarde veio a ser conhecida como inclusão), baseada em objectivos educacionais comuns para todas as crianças, independentemente das suas capacidades ou incapacidades, nomeadamente a independência, a diversão e a compreensão (*cf.* RSEE, 2009).

Fundou-se, em seguida, o “Movimento da Educação Inclusiva” impulsionado pela celebração, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, pelas Nações Unidas, subordinado ao tema “*A participação plena e a Igualdade*”, que se centrou em



demandar a participação de pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade. No entanto, o maior marco no desenvolvimento da Educação Inclusiva foi a Declaração de Salamanga sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, que recomendou que “aqueles com Necessidades Educacionais Especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 2004). Desde então, o movimento em torno da inclusão da criança com NEE em turmas regulares ganhou impulso e o termo “Educação Inclusiva” refere-se a isso (Hornby, 2014, p. 5).

Moçambique não ficou alheio a este contexto mundial. O acesso à escola de crianças, jovens e adultos com NEE teve início em 1962, com a criação das **escolas especiais** privadas, através do Diploma Legislativo nº 2.288, de 25 de Setembro de 1962. Em 1975 – logo após a independência –, existiam, no país, quatro Escolas Especiais privadas, sendo duas na Cidade de Maputo (Deficiência Auditiva e Mental), duas na província de Sofala (Deficiência Auditiva e o Instituto Nacional dos Deficientes Visuais) e uma na cidade de Nampula (Deficiência Mental) as quais foram nacionalizadas. Estas instituições tinham uma tripla subordinação, nomeadamente Saúde (assistência médica), Acção Social (apoio social) e a Educação (que proporcionava professores, programas de estudo e o apoio directo às escolas). Com a introdução do Sistema Nacional de Educação, em 1983, o ensino de crianças, jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem sofreu mudanças significativas no âmbito educativo: “ensino especial passou a proporcionar uma formação que permitisse a integração destas crianças, jovens e adultos em turmas especiais dentro das escolas regulares” (art. 18 da Lei nº 4/83, de 23 de Março). O **Ensino integrado** iniciou nos anos 80/90 na Escola Secundária Mateus Sansão Mutemba e Escola Secundária Samora Moisés Machel, ambas na cidade da Beira, com três estudantes com NEE Visuais e atendidos por professores sem formação especializada.

Só em 1998, sob a influência de políticas de ajustamento estrutural como parte das políticas económicas neoliberais de educação a nível internacional, foi implementado o Projecto-Piloto “**Escolas Inclusivas**”, em cinco províncias, nomeadamente: Cidade de Maputo, Província de Maputo, Sofala, Zambézia e Nampula, dando, assim, início a outra etapa da educação de alunos com NEE, introduzido oficialmente em 2006. No entanto, apesar de as políticas educativas direccionarem o currículo para uma filosofia de inclusão, onde crianças e jovens com necessidades especiais, com e sem deficiência, possam estudar juntos numa escola regular e não serem segregados numa escola especial, a Reforma Curricular do

Ensino Básico (2003), daí advinda, não contemplou programas curriculares específicos no âmbito da inclusão [...], apesar dos discursos da igualdade, da diversidade e dos conteúdos inclusivos, continuarem plasmados nos Planos Estratégicos de Educação (PEE, 1999-2003/4; 2006-2010/11; 2012-2016/19, *EEIDCD, 2020-2029*; Bavo, 2019; Milice, 2010; o itálico é nosso).

Passadas mais de duas décadas depois da introdução da nova agenda política educacional, a abordagem em termos do tipo de inclusão seguida por Moçambique não é clara. Segundo o Relatório Sobre Ensino Especial – RSEE (2009, p. 8-9) é difícil classificar os países de acordo com o tipo de política de inclusão, devido às constantes mudanças de políticas. Os sistemas dividem-se pelas seguintes categorias (Mitchell, 2005; RSEE, 2009):

- Sistemas integrados (*one-track approach*) – desenvolvimento de políticas e práticas orientadas no sentido de uma inclusão da maioria dos alunos num estabelecimento de ensino regular. Isto é suportado por uma grande variedade de serviços a ser disponibilizados nesse estabelecimento.
- Sistemas separados (*two-track approach*) – existem dois tipos distintos de sistemas educativos: os alunos com NEE são normalmente encaminhados para estabelecimentos ou aulas especiais. Estes alunos não seguem o mesmo currículo que os restantes e os sistemas encontram-se sob legislação distinta;
- Sistema misto (*multi-track approach*) – utilização de diferentes abordagens para a inclusão. Oferecem uma variedade de serviços entre o sistema de educação regular e o sistema de educação para crianças com NEE, integrando parcialmente os dois sistemas.

Prevalecem duas abordagens de educação de alunos com NEE: o ensino especial, de um ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escola para surdos, escola para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência mental (Clough, 2000), sendo que os estudantes que frequentam estas escolas passam para o modelo inclusivo no Ensino Secundário Geral, quando concluem a sétima classe; e o ensino inclusivo, um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, assegurando uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. Todavia, a estratégia adoptada nos dois modelos acima descritos, não é clara e até, por vezes, chega a parecer inexistente, diluída na estratégia de ensino utilizada nas escolas regulares, com predominância do modelo clássico (*top down*) de



aprendizagem, próximo ao sistema misto. Ambos modelos, como vimos acima, usam o mesmo currículo e os mesmos programas de ensino, abrindo espaço para que o professor faça as devidas adaptações para cada necessidade específica. Para este tipo de solução, Correia (1999) alerta para a existência de dois grandes grupos: a) NEE permanentes e b) NEE temporárias, requerendo, cada um, tratamento diferenciado.

[...] as NEE permanentes exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno; e as NEE temporárias exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento (CORREIA, 1999, p. 49).

A não observância desta distinção aliada à falta de um conjunto de materiais e meios didáticos adensa a dificuldade de classificação do tipo de política de inclusão seguido por Moçambique.

No entanto, apesar de o ensino especial continuar a funcionar, a estratégia do Ministério da Educação, desde 2006, é de a médio e longo prazos, transformar as escolas especiais existentes em Centros de Recurso e de apoio ao ensino básico na área das necessidades especiais na sala de aula, em paralelo com a criação de três Centros de Recursos sobre a educação inclusiva nas Zonas Norte, Centro e Sul de Moçambique, destinados à educação/ensino, formação, orientação pré-vocacional, vocacional, profissional e reabilitação de pessoas com deficiências e como recursos às institucionais de formação de professores (PEEC, 2006-2010/11; Chambal, 2011).

No âmbito da implementação da estratégia de intervenção para educação inclusiva no sistema educacional moçambicano, o MEC (MEC-DEE, 2004, p. 19) projectou que se deve ter em conta, neste processo, os recursos, apoios e ajudas que cada indivíduo precisa para alcançar o seu máximo de desenvolvimento, bem como a formação de professores e especialistas, mudanças na organização escolar, horários, regime do dia, diferentes agrupamentos, novas ofertas educativas, adaptações de acesso e curriculares.

## **Reflexão sobre o contexto actual**

A educação inclusiva continua sendo, até aos dias que correm, a concepção ideológica que orienta todo o processo de Ensino-Aprendizagem, como ilustram, de entre outros, os seguintes instrumentos.

I. O Plano Quinquenal do Governo - PQG (2020-2024) traça – como *Prioridade I: Desenvolver o Capital Humano e a Justiça Social* – os seguintes objectivos estratégicos:

(i) Promover um Sistema educativo e inclusivo, eficiente e eficaz que responda as necessidades do desenvolvimento humano (...); (ii): promover um sistema educativo de qualidade, inclusivo, eficiente e eficaz que responda as necessidades do desenvolvimento humano, através das seguintes acções: a) assegurar o acesso e participação equitativa de todas as crianças, até ao final do Ensino Primário (EP), com foco na integração de crianças com NEE e redução das disparidades sociais e de género; b) assegurar o acesso equitativo e inclusivo, dando atenção especial às raparigas, crianças e jovens com necessidades educativas especiais, até ao final do Ensino Secundário, priorizando o Ensino Secundário do 1.º ciclo, como parte da escolaridade obrigatória; c) garantir um ambiente e condições de aprendizagem de qualidade no Ensino Primário para a aquisição de **competências de leitura, escrita e cálculo** (Decreto n.º 15/2020).

II. A lei do Sistema Nacional de Educação - SNE (lei 18/2018, de 28 de Dezembro), anuncia que:

é objectivo da educação especial proporcionar à criança, jovem e adulto uma formação em todos os subsistemas de educação e capacitação vocacional que permita a sua integração na sociedade” (n.º 2 do art. 18), e, ainda, estabelece que: i. o ensino da criança, jovem e adulto com NEE, realiza-se em escolas regulares e em escolas de educação especial (n.º 3 do art. 18); e, ii. a criança, jovem e adulto com NEE múltiplas ou atraso mental deve receber educação adaptada às suas capacidades em escolas apropriadas (n.º 4 do art. 10).

III. A Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) (2020-2029), documento alinhado com o Plano Estratégico da Educação (2020-2029) – que dá prosseguimento ao Plano Nacional para a Deficiência (PNAD II, 2012-2019) “*Nada para Nós sem Nós*” para “promover a plena participação, igualdade e empoderamento da pessoa com deficiência e assegurar o princípio de igualdade de Direitos e de oportunidades a este grupo social” – assenta-se no seguinte:

i. *Principais acções prioritárias do PEE*: implementar medidas para a inclusão e equidade, com foco na participação e retenção das raparigas, crianças com NEE e redução de desistências no Ensino Primário, Ensino Secundário e Educação de Adultos; e, ii. *Objectivo estratégico do PEE*: Garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção (Resolução n.º 40/2020).

No entanto, a eficácia desta política é questionável: Moçambique falhou o objectivo de Educação Para Todos (EPT) até 2000/2015, com implicações na inclusão<sup>5</sup> – “apenas 35, 6% de pessoas com idades compreendidas entre os 5 e 24 anos (INE, 2019) estão abrangidos pelo sistema educativo moçambicano (DIPLAC, 2019)” (cf. EEIDCD, 2020-2029); “[...] a apropriação das habilidades de leitura e escrita pelos alunos continua insatisfatória [...] / [...] ainda prevalecem inquietações sobre a qualidade de ensino, no âmbito da leitura e escrita em Moçambique [...]” (PNALE, 2017, p. 7); prevalecem “[...] barreiras ao acesso à educação e aos serviços sociais essenciais e das condições em que as crianças, jovens e adultos com deficiência e/ou NEE se enquadram no PEA” (EEIDCD, 2020-2029); está ainda em “perspectiva uma acção multisectorial que permita o diagnóstico, intervenção e orientação precoces de crianças com deficiências [...] a fim de rectificar ou minimizar as suas diferenças acentuadas de desenvolvimento, atempadamente, para a promoção da sua inclusão social desde o seu nascimento e ao longo da vida” (*ibid*), o que pressupõe a inexistência destes serviços.

Diante dos problemas ainda prevalentes, o MINEDH desenhou a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD, 2020-2029 – *instrumento III*, acima), concebido para “elevar o acesso e retenção dos alunos com deficiência e/ou NEE, no sistema educativo moçambicano, servir de instrumento orientador para o sector da Educação e Desenvolvimento Humano, tendo em vista assegurar o sucesso da inclusão escolar de todas as pessoas com deficiência e/ou NEE, em cumprimento com o plasmado na CRM e na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: *objectivo 4* assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (EEIDCD, 2020-2029).

Isto demonstra que a política de educação inclusiva está longe de ser alcançada, na sua plenitude, em Moçambique. Além das falhas acima arroladas, Mitchell (2005), na proposição dez (das dezasseis), aponta que:

While many countries seem committed to inclusive education in their rhetoric, and even in their legislation and policies, practices often fall short; Reasons for the policy/practice gap in inclusive education are manifold and include barriers arising from societal values and beliefs; economic factors; a lack of measures to ensure compliance with policies; the dispersion of responsibility for education; conservative traditions among teachers, teacher educators and educational researchers; parental resistance; lack of skills among teachers; rigid curricula and examination systems; fragile democratic institutions; inadequate educational

---

<sup>5</sup> A Declaração de Salamanca (UNESCO, 2004) defende que escolas regulares com orientação inclusiva constituem “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo Educação Para Todos”.

infrastructures, particularly in rural and remote areas; large class sizes; resistance from the special education sector (especially special schools); and, a top-down introduction of inclusive education without adequate preparation of schools and communities (MITCHELL, 2005, p. 11).

Os problemas acima apresentados fazem parte do quotidiano da educação inclusiva moçambicana, contribuindo para o insucesso ou fracasso da política da inclusão, desfasada entre a retórica e a prática, isto porque a introdução desta política “[...] não foi acompanhada por mudanças na organização da escola regular, em seu currículo e em suas estratégias de ensino e aprendizagem” (Ainscow, 2009, p. 13), o que provocou uma série de barreiras e dilemas na sua implementação (Dyson, 2005, p. 83-85). O modelo de inclusão adoptado por Moçambique, na perspectiva *one size fits all* desencadeada no âmbito das reformas, fora desenhado para contextos em que a educação geral tenha uma sólida preparação, incluindo condições de atendimento a pessoas com NEE. Milice (2016) discutiu esta questão, quanto analisou as políticas moçambicanas do Ensino Técnico Profissional, tendo apontado a importação de políticas (ou *Prescritivismo*) inadequadas ao contexto e a interferência dos doadores (o elevado n.º de doadores no MINEDH) nas políticas nacionais, como consequências da falta de apropriação / *ownership* das mesmas. Mitchell (2005) partilha da mesma opinião, como se segue.

Since there is no one model of inclusive education that suits every country’s circumstances, caution must be exercised in exporting and importing a particular model. While countries can learn from others’ experiences, it is important that they give due consideration to their own social-economic-political-cultural historical singularities. The challenge to ‘importers’ of inclusive philosophies and practices is to determine how far their country’s indigenous philosophies, ideologies and practices should be encouraged, respected, challenged, overthrown or blended with those from ‘outside’ (Mitchell, 2005, p. 19)

Portanto, o autor aponta para os governos a responsabilidade de adequar as políticas de inclusão no contexto de cada país. A inclusão é um fenómeno social complexo, que depende principalmente do planeamento e da capacidade dos agentes envolvidos no processo.

## Conclusões

A Educação Inclusiva em Moçambique continua um desafio para as autoridades governamentais. Da génese da implementação de uma educação especial à política de inclusão actualmente vigente, a EI vai experimentando um percurso sinuoso e marcado por percalços decorrentes da amálgama conceptual e de implementação, *i. e.*, a concepção teórica

da inclusão contrasta com a prática da integração. O modelo de leccionação nas escolas regulares moçambicanas (inclusivas) é *globalista*, concebido e centrado no aluno “normal”, desde o desenho dos programas, elaboração dos manuais, etc., até à acção pedagógica na sala de aula. A par desta constatação, não existe sistema sólido de identificação de crianças com NEE não visíveis como são as DA, não sendo, por isso, conhecidos os que realmente precisam de um acompanhamento. Norwich (2008) chama a este facto dilema da identificação, a qual não haverá intervenção, o que arrasta consigo o dilema de pais-profissionais e o dilema da integração. Uma educação efectivamente inclusiva só irá acontecer quando os alunos com Necessidades Especiais (NE) beneficiarem do ensino ministrado nas classes regulares, devendo, para tal, existir uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados (Correia, 2001). Não existindo esta congruência, a inclusão que pretende ser a escola moçambicana passa para uma *exclusão funcional*, onde os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades destes alunos. Há sempre que se tomar cautela na adequação da política da inclusão às condições do país, acompanhando com um sistema sólido de formação de professores.

## Referências

- Aiscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Falmer Press.
- Aiscow, M. (2009). Tornar a Educação Inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada? In Favero, et. al. (2009). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO. Pp. 11-23.
- AM. (2009). Relatório Sobre Ensino Especial. X Legislatura. Comissão de Educação e Ciência – Ensino Especial. Lisboa.
- Artiles, A. & Dyson, A. (2005). Inclusive Education in the Global Age: The Promise of Comparative, Cultural-Historical Analysis. In Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education*. London & New York: Routledge. Pp.37-62.
- Bavo, N. & Coelho, O. (2019). Pertinência e Urgência da Língua De Sinais (L1) e do Português (L2/Le) no Currículo dos Alunos Surdos em Moçambique. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p. 909-932 jul./set. 2019, e-ISSN: 1809-3876. Currículo – PUC/SP. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.
- Chambal, L. A. (2011). ‘As Políticas de Inclusão Escolar em Moçambique e a Escolarização dos Alunos com Deficiências uma Trajectória de Pesquisa’. X CNE- Educere. PUCPR. Curitiba: 7-10 de Novembro, 2011.
- Clough, P. (2000). *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*. Sage/Paul. London: Chapman Publishing, 2000. In <http://pt.wikipedia.org>. Educação Especial, acessado a 20/5/2009. 13h.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Cap. 9. Pp. 123-142. Coleção Educação Especial Nº 7. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M., & Cabral, M. (1999). Uma nova política em educação. In Correia, L. M. (Ed.). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*, 17-43. Porto: Porto Editora.
- EEIDCD (2020-2029). Resolução n.º 40/2020. (2020). Boletim da República, Sexta-feira, 10 de Julho de 2020, I Série – Número 131.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J. M., Pullen, P.C. (2014). Learners with Learning Disabilities. In Hallahan, D.P., Kauffman, J. M., Pullen, P.C. (2014). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education*. Pp. 163-200. Twelfth Edition. London: Pearson.
- Kauffman, J. M., Nelson, C.M. Limpson, R.L. & Mock, D.R. (2011). Contemporary Issues. In Kauffman, J. M. & Hallahan, D.P. *Handbook of Special Education*. New York and London: Routledge.
- Marchesi, À. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Cap. 7. Pp. 94-108. Coleção Educação Especial N° 7. Porto: Porto Editora.
- MEC. (2004). Plano Estratégico de Educação 2004 – 2008. Maputo/Moç.: Ministério da Educação.
- MEC-DEE. (2004). Estratégia da Educação Inclusiva. Maputo/Moç.: Ministério da Educação.
- Michaque, A. T. S. (2013). Políticas Educacionais como Mecanismo de Inserção das Pessoas Portadoras de Deficiência no Ensino: Uma Análise Histórica para o Caso de Moçambique e as Obrigações do Estado no Direito à Educação. In Massarongo-Jona, O. (2013). *Revista de Direitos Humanos - Volume 2: Direitos da Pessoa com Deficiência*. Maputo: UEM/FD/CDU. Pp. 29-55.
- Milice, G. N. M. (2010). 'Planificação Linguística no Ensino Especial em Moçambique: Identificação de Presumíveis Problemas na 6ª Classe - Caso das Escolas Especiais nº 1 e 2 da Cidade de Maputo. Monografia de conclusão do Curso de Licenciatura em Linguística e Literatura (não publicada). Maputo: FLECS/UEM. 30p.
- Milice, G. N. M. (2016). 'Educação Técnico-Profissional e o Mercado de Emprego na Província de Maputo: O Caso da Laresh Internacional, 2000 – 2014'. Dissertação de Mestrado. (não publicada). Maputo: FLECS/UEM. 130p.
- Milice, G. N. M. (2022). Literacia para o Ensino e Aprendizagem da leitura em Moçambique: do contexto multilingue à emergência de uma Educação iminentemente Inclusiva. *Revista Educação em Páginas/REDUPA*. 29p.
- MINED. (2006). 'Plano Estratégico de Educação e Cultura, 2006 – 2010/11: Fazer da escola um Pólo de Desenvolvimento Consolidando a Moçambicanidade'. Maputo/Moç.: Ministério da Educação.
- MINED. (2017). Plano Nacional de Acção de Leitura e Escrita (PLALE): Ler e Escrever em casa, Ler e Escrever na Escola e Ler e Escrever na comunidade. Maputo/Moç.
- MINED. (s/d). Programa de Português para o 3º Ciclo do Ensino Básico (6ª e 7ª Classes). Maputo/Moç.: INDE
- MINEDH. (2012). 'Plano Estratégico de Educação, 2012-2016: Vamos aprender Construindo Competências para um Moçambique em constante desenvolvimento'. Maputo/Moç.: Ministério da Educação.



- Mitchell, D. (2005). Sixteen Propositions on the Context of Inclusive Education. In Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education*. London & New York: Routledge. Pp. 1-21.
- Moçambique. (2004). Constituição da República de Moçambique. Imprensa Nacional Moçambique. (2012). Plano Nacional da Área da Deficiência – PNAD II 2012-2019
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International perspectives and future directions*. London & New York: Routledge.
- Reid, G. (2005a). Dyslexia. In Lewis, A. & Norwic, B. (2005). *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for inclusion*. New york: OUP. Pp. 138-150.
- Warnock, H. M., at. al. (1978). Report of the Committee of Enquiry into the Education of handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.

### **SOBRE OS AUTORES**

Gilberto Necas Mucambe Milice. Doutorando em Linguística pela UEM, docente na Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN) e coordenador de projectos de apetrechamento de bibliotecas e de incentivo à leitura no Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, em Moçambique.

### **Como citar este artigo**

MILICE, Gilberto Necas Mucambe. Educação inclusiva em Moçambique: percurso e percalços. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 02, e12244, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.12244>