

**PROCESSOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: EM BUSCA DE MODELOS EDUCATIVOS NÃO EXCLUDENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS**

HISTORICAL PROCESSES OF INCLUSION: TOWARDS INCLUSIVE AND NON-EXCLUSIONARY EDUCATIONAL MODELS IN MOZAMBICAN SCHOOLS

PROCESOS HISTÓRICOS DE LA INCLUSIÓN: HACIA MODELOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS Y NO EXCLUYENTES EN LAS ESCUELAS MOZAMBICANAS

Maria de Esperança Anastácio Gomes<sup>1</sup> 0009-0006-7915-8290

<sup>1</sup> Universidade Rovuma – Nampula, Moçambique; [espegomes@yahoo.com.br](mailto:espegomes@yahoo.com.br)

**RESUMO:**

Este artigo é resultado de reflexão sobre Processos Históricos da Inclusão: Em Busca de Modelos Educativos não Excludentes nas escolas Moçambicanas. Aponta-se como problemática o questionamento crítico sobre, de que forma as políticas educativas vigentes favorecem o modelo de inclusão não excludente nas escolas Moçambicanas; para responder a problemática a pesquisa recorreu as técnica de Revisão bibliográfica e Análise documental e para sua efectivação contou com o protagonismo das contribuições valiosas dos autores do contexto Moçambicano, tais como Milice (2023), Silva (2021), Simbine (2020) e Políticas de educação; apresenta-se como objectivo, discutir os diferentes modelos de inclusão presentes no histórico da educação em Moçambique até os dias de hoje recorrendo a abordagem do pensamento sistémico. Da análise feita, constatou-se que, existe mudanças sistemáticas de políticas de inclusão, sendo complicado definir o estágio de inclusão, contudo, a pesquisa admite a hipótese de o paralelismo de modelos de inclusão no currículo do sistema de educação nacional, corporiza de forma sensata a resposta de modelo de inclusão não excludente; Numa visão crítica em relação à constatação do fraco envolvimento da comunidade na gestão dos currículos inclusivos, recomenda-se o aprimoramento duma abordagem colaborativa ou sistémica dos paradigmas de Inclusão em vigor na actualidade.

**Palavras-chave:** modelos de inclusão; educação inclusiva; deficiência; políticas de inclusão; paradigma.

**ABSTRACT:**

This article results from a reflection on the Historical Processes of Inclusion: In Search of Non-Exclusionary Educational Models in Mozambican Schools. The central issue addressed concerns the critical question of how current educational policies support the development of non-exclusionary inclusion models in Mozambican schools. To address this problem, the research employed bibliographic review and documentary analysis techniques, drawing significantly on the contributions of Mozambican authors such as Milice (2023), Silva (2021), Simbine (2020), as well as national educational policy documents. The objective of the study is to discuss the different models of inclusion that have shaped the history of education in Mozambique up to the present, using a systemic-thinking theoretical approach. The analysis indicates that there have been systematic changes in inclusion policies, making it difficult to clearly define the current stage of inclusion. However, the research supports the hypothesis that

# PROCESSOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: EM BUSCA DE MODELOS EDUCATIVOS NÃO EXCLUDENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Maria de Esperança Anastácio Gomes

the coexistence of multiple inclusion models within the national education curriculum offers a coherent foundation for the implementation of a non-exclusionary inclusion model. From a critical standpoint regarding the limited involvement of the community in the management of inclusive curricula, this study recommends strengthening collaborative or systemic approaches to the prevailing inclusion paradigms.

**Keywords:** inclusion models; inclusive education; disability; inclusion policies; paradigm.

## RESUMEN:

Este artículo es resultado de una reflexión sobre los Procesos Históricos de la Inclusión: En Busca de Modelos Educativos no Excluyentes en las escuelas mozambiqueñas. Se plantea como problemática el cuestionamiento crítico acerca de cómo las políticas educativas vigentes favorecen un modelo de inclusión no excluyente en las escuelas de Mozambique. Para responder a esta problemática, la investigación recurrió a las técnicas de revisión bibliográfica y análisis documental, contando para su efectivación con el protagonismo de valiosas contribuciones de autores del contexto mozambiqueño, tales como Milice (2023), Silva (2021), Simbine (2020), así como las Políticas de Educación. El objetivo planteado es discutir los diferentes modelos de inclusión presentes en la historia de la educación en Mozambique hasta la actualidad, recurriendo al enfoque del pensamiento sistémico. A partir del análisis realizado, se constató que existen cambios sistemáticos en las políticas de inclusión, lo que dificulta definir con precisión el estadio actual de inclusión. Sin embargo, la investigación admite la hipótesis de que el paralelismo de modelos de inclusión en el currículo del sistema educativo nacional constituye, de manera sensata, una respuesta hacia un modelo de inclusión no excluyente. Desde una visión crítica y considerando la constatación del escaso involucramiento de la comunidad en la gestión de los currículos inclusivos, se recomienda el fortalecimiento de un enfoque colaborativo o sistémico de los paradigmas de inclusión vigentes en la actualidad.

**Palabras clave:** modelos de inclusión; educación inclusiva; discapacidad; políticas de inclusión; paradigma.

## Introdução

Trazer o Processo Histórico da inclusão à tona para uma discussão crítica, torna-se imprescindível, cuja sua abordagem em linha do tempo, favorece por um lado a contextualização da educação Inclusiva em Moçambique, e por outro através dessas narrativas pode se entender as influências que determinaram os avanços, os retrocessos e os desafios que a educação especial tem pela frente na perspectiva de educação inclusiva.

Na lógica de um pensamento reflexivo, deduz-se que só se fala de Inclusão em contexto onde se observa exclusão, e logo, existe exclusão porque também existe algo de diferente e desviante que não harmoniza o universo, e por ser diferente, causa desconforto e estranheza. Nesse raciocínio, o que aparenta ser diferente torna-se alvo de rejeição e afastamento; assim, ser diferente é sinónimo de imperfeição o que implica sair do padrão da normalidade para constituir deficiência quando comparado com os demais sujeitos .

No percurso da história, os indivíduos que portavam uma determinada “diferença” em resultado de uma anomalia genética que implicasse um defeito ou deformação de natureza

# PROCESSOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: EM BUSCA DE MODELOS EDUCATIVOS NÃO EXCLUDENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Maria de Esperança Anastácio Gomes

física, anatómica e mental, eram estigmatizados e excluídos do convívio social. Por vezes, a estigmatização era tão severa que resultava no infanticídio ou aniquilação do indivíduo precocemente; predominava a filosofia da eugenia.

Com recrudescimento da onda da exterminação, eis que surgem reivindicações sobre o modo de tratamento dessas pessoas e a partir das reflexões feitas começou a notabilizar de forma gradual grupos e movimentos a favor dos direitos iguais. No final dos anos sessenta, surgiram em diversos países ocidentais movimentos sociais que exigiam os direitos de grupos específicos, como mulheres e negros e, neste contexto, a politização das pessoas com deficiência ganhou força (Gaudenzi & Ortega, 2016). Estes movimentos foram se universalizando e ao nível mundial estudiosos na área de medicina, sociologia, juristas se uniram para reivindicar igualdade de oportunidades de direitos a favor da pessoa com deficiência.

Entre os direitos, destaca-se o acesso à escolaridade, com as atenções viradas na “normalização da deficiência” no sentido de considerar às pessoas com esses traços como merecedoras de respeito e dignidade. O conceito de deficiência torna-se assim, estruturante e de grande relevância tanto nas relações sociais nas comunidades contemporâneas como na concepção de políticas públicas destinadas a suprir as necessidades deste grupo alvo.

Contudo, há que destacar que apesar dos movimentos inclusivos se universalizarem, nem todos os países se evidenciaram de forma uniforme na temática; alguns ficaram na dianteira em relação os outros, nos países menos desenvolvidos por exemplo, essas disparidades são muito nítidas a partir dos sistemas educativos e currículos oferecidos que começam e terminam na definição das políticas com limitações para avançar para a operacionalidade. Mazalo, et al(2023), deixam claro que a disparidade em parte é acrescida com outros factores como atesta, a universalização da Educação Inclusiva na África Oriental e Austral, tem enfrentado várias dificuldades à nível de escassez de recursos humanos e financeiros, acompanhado pela ausência de clareza na implementação das Políticas de Educação e em particular a Inclusão.

No presente estudo, é baseada na premissa de que o processo histórico das políticas de acesso assim como de inclusão devem permear os vários enfoques pedagógicos que

orientam programas curriculares nos seus aspectos estruturantes e estratégicos, incluindo como os conteúdos serão apresentados, como os alunos serão avaliados e como o conhecimento será transmitido de modos a aprendizagem a ser alcançável para todos.

Nesse sentido, a pesquisa refere à política de inclusão a partir de um duplo eixo temático: Processos históricos da inclusão e Modelos educativos não excludentes; o objectivo geral é analisar através do percurso histórico, como os modelos de inclusão notabilizados

impactam a inclusão não excludente no sistema educativo Moçambicano. Com este objectivo pretende-se concretamente, apresentar os modelos teóricos da abordagem da deficiência, como a génese de Modelos de inclusão no contexto geral; Descrever os modelos de inclusão que trilharam no histórico da educação inclusiva do país; e por último Discutir como esses modelos garantem uma inclusão não excludente no sistema educacional moçambicano.

O propósito da pesquisa foi de encontrar subsídios para a problematização: Como o processo histórico das políticas inclusivas, favorecem um modelo de inclusão não excludente nas escolas Moçambicanas? Nesta questão de partida surgiram as seguintes questões que delinearam a pesquisa: Qual foi a trajectória dos modelos teóricos da abordagem da deficiência ao longo dos tempos até aos dias actuais? Quais foram os modelos de inclusão que se destacaram no histórico do sistema educativo do país? De que forma as diferentes tipologias de modelos de inclusão, garantem uma inclusão não excludente nas escolas Moçambicanas?

Para responder estas questões, a pesquisa debruça-se primeiramente sobre os Modelos teóricos da abordagem da deficiência de maneira genérica, em seguida a descrição do panorama dos modelos de inclusão implementados no sistema educativo moçambicano. Posto isto, aborda-se a metodologia seguida de análise e discussão dos resultados e por último as referências bibliográficas

## **Modelos teóricos da abordagem da deficiência no contexto global**

A busca do entendimento e desvendamento do fenómeno sobre a deficiência, foram construídas ao longo da história abordagens com fundamento biomédico, sociocultural e ainda nos dias actuais coloca-se em debate a hipótese de uma abordagem feminista quando se confronta com os conceitos de “cuidados” e “autonomia” para a pessoa com deficiência.

Diante dos mistérios que cercavam a deficiência, as pessoas que dela portasse além de ser vítimas de maus tratos, foram conotados como inválidos sob ponto de vista produtivo capitalista, anormais, monstros ou degenerados e seus corpos eram entendidos misticamente como resultado da ira ou do milagre divino. A irregularidade corpórea, sobretudo a congénita, era vista como materialização da ira dos deuses e maldição cujo destino do sujeito era a morte imediata (Gaudenzi & Ortega, 2016).

Existia uma ideia de um corpo ideal e padrão, cuja aproximação ao mesmo impõe uma perfeição. A deficiência neste sentido é vista sob ponto de vista individual o que tonifica ainda mais a exclusão pois, oprime os que se encontram nesta condição com restrições para participação da vida activa e social.

## PROCESSOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: EM BUSCA DE MODELOS EDUCATIVOS NÃO EXCLUDENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Maria de Esperança Anastácio Gomes

Com os avanços na área científica e intervenção dos discursos religiosos, a objecção da perfeição corpórea foi paulatinamente sendo substituída por outras que se aproxima às formas dignas e humanas. Desde então, começaram entrar em cena os ditos “diagnósticos” que remetem a deficiência na ordem classificatória organicista, com interpretação de dano corporal e origem biológica, como uma lesão e portanto patológica. Doravante, as narrativas das pesquisa médicas consideram que os corpos que não respondem os padrões estéticos ou funcionais da média da sociedade como objecto de poder são rotulados como anormais, isto é, corpos que não são apenas diferentes, mas que precisam de um procedimento para serem corrigidos (Gaudenzi & Ortega, 2016). A compreensão da deficiência como um fenómeno no âmbito da patologia ficou conhecida como o Modelo Médico da Deficiência ou Modelo da Tragédia Pessoal, “em que a deficiência é vista como um "destino de infelicidade" e a pessoa com deficiência é considerada uma vítima indefesa, alguém dependente dos outros e vulnerável e, portanto, a necessitar de cuidados e protecção” (Pinto, 2015,p.176).

Contudo, o modelo Médico foi contestado pois apresentava fragilidades no concernente aos efeitos estigmatizantes das classificações; “o carácter reducionista das categorizações; a patologização da deficiência; o risco de perpetuação dos rótulos; a geração de mitos e preconceções sobre deficiência [...]” (Carvalho, 2018, p.5). As críticas feitas ao modelo enfraqueceram a aceitação do mesmo porque não somente aprofunda o abismo sócio emocional e físico entre pessoas com e sem deficiência mas também legitima ainda mais a exclusão. Outrossim, a ideia da patologização originada no dano corporal é entendida como de carácter permanente e remete à submissão a uma prática de medicalização, isto é, um sujeitar-se ao tratamento clínico onde se espera na tal correcção da deficiência para a perfeição.

Em 1960 os cenários de discussão sobre a deficiência, começam a enveredar um outro rumo; tem início o Movimento do Direito dos Deficientes, quando se iniciou a reivindicação da participação de pessoas deficientes na pesquisa e nas decisões políticas referentes a este grupo. Enquanto isso, uns movimentos feitos por académicos destacou-se, segundo Gareth Williams a pud Gaudenzi & Ortega (2016, p. 3063), “são marcados pelas correntes teóricas marxista e feminista pós-estruturalista e por duas ênfases principais: a opressão social da pessoa deficiente e a construção cultural e ideológica dos corpos atípicos”. As apologias feitas por essas correntes, deram início ao Modelo Social de deficiência em duas gerações.

A Primeira geração consistiu na defesa da pessoa com deficiência focando-se na opressão social, este grupo, inspirou-se no materialismo histórico e sob esse viés “explicavam a opressão recorrendo os valores fundamentais do capitalismo relacionados aos corpos

PROCESSOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO:  
EM BUSCA DE MODELOS EDUCATIVOS NÃO EXCLUDENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Maria de Esperança Anastácio Gomes

produtivos e funcionais. Os principais teóricos dessa geração eram portadores de lesão medular, académicos e activistas da deficiência” ( p.3063).

A demanda do Modelo social da deficiência, consistia em descrever as lesões como uma variável neutra da diversidade corporal humana, entendendo o corpo como um conceito representativo da Biologia humana. Impunha-se saber distinguir os dois conceitos “Lesão” e “deficiência”; “para os estudiosos, deficiência é fenómeno sociológico e lesão é expressão biológica. O significado da lesão como deficiência é processo estritamente social” (Bampi, Guilherm & Alves, 2010, p.6). Ou seja o Modelo social traz uma perspectiva que afirma como uma falha do ambiente em acolher e habilitar esses corpos. Dessa forma, afirmam que, diante de um ambiente correctamente arranjado, a pessoa com deficiência poderia ser absolutamente autónoma e eficiente (Simbine, 2020).

A ideia da experiência da lesão do corpo no Modelo Médico resultava de uma sociedade hostil à diversidade humana. “A deficiência vem a ser a desvantagem ou restrição de actividade provocada pela organização social contemporânea que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais actividades da vida social”(Bampi, Guilherm e Alves, 2010, p.7).

Diante do abismo da opressão social e exclusão, os autores Gaudenzi & Ortega (2016, p. 3063), preconizam ser necessário uma mudança de postura e propôr alguns ajustes, entretanto,

(...) os “ajustamentos” não deveriam ser dos indivíduos deficientes, mas da sociedade, pois ela que era desajustada em relação a estes. Entendia-se que a opressão social e a exclusão dos deficientes não resultavam de suas limitações físico mentais e que a experiência da desigualdade apenas se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida.

De acordo com estes autores, o corpo atípico não é predestinado à exclusão; assim, o foco da atenção deveria ser permitir às pessoas com deficiência participar da vida social e das oportunidades.

A Segunda geração do Modelo social da deficiência é marcada pelas abordagens feministas e culturalistas que procuram trabalhar a construção cultural e ideológica dos corpos atípicos focando nos transtornos intelectuais e o cuidado, para desafiar a cultura da normalidade.

Trata-se de mais uma expressão de um fenómeno cultural que se desenvolveu nas últimas décadas que foi a emergência de movimentos de defesa de plena cidadania daqueles que falam em nome da diferença. Indivíduos com conformações corporais e/ou mentais anteriormente classificadas como patológicas reivindicam o estatuto de singularidades atípicas não patológicas. Desenvolve-se a ideia da “deficiência como cultura” e como “categoria diversa” similar à raça e orientação sexual (Gaudenzi & Ortega, 2016, p.8).

## PROCESSOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: EM BUSCA DE MODELOS EDUCATIVOS NÃO EXCLUDENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Maria de Esperança Anastácio Gomes

Para estes autores, nesta abordagem evidencia-se a tomada de consciência como um compromisso colectivo e político de protesto contra todo tipo de barreiras sociais incapacitantes que os indivíduos com algum tipo de lesão enfrentam, como uma transformação da identidade pessoal vivenciada. Essa construção sociocultural da deficiência está na base dos discursos legais, oficiais e académicos de hoje.

A segunda geração do Modelo social liderada pela abordagem feminista, critica a primeira geração do Modelo Social por priorizar a inclusão dos deficientes na lógica capitalista em detrimento da problematização dos pressupostos morais da organização social que gira em torno do trabalho e da independência. Negando a suposição de que todos os deficientes desejam a independência ou são capazes de alcançá-la, introduziram a ideia da igualdade na interdependência como um princípio mais adequado à reflexão sobre questões de justiça para deficientes (Gaudenzi & Ortega, Op.Cit).

A questão da interdependência e cuidado emergem da característica peculiar da humanidade sendo a sociabilidade e solidariedade bases das relações humanas. O que as teorias sobre a deficiência parecem aludir nesta perspectiva são requisitos à considerar alguém na categoria deficiente, a condição corporal atípica deve prejudicar o exercício da identidade social dominante que é de um sujeito livre e autónomo. Assim, a pessoa é deficiente quando a mesma não pode andar por si, não pode cumprir, de forma independente, os projectos que a corrente principal da cultura considera dignos.

Deste modo, com introdução do conceito “cuidado” em relação à pessoa com deficiência, a teoria feminista, traz à tona questões nunca antes foram abordadas, sendo protagonizado por homens: as perspectivas das mães e mulheres que cuidam de pessoas com deficiência além das contribuições conceituais feministas (Simbine, 2020). Emergiram questões culturais e tradicionais sobre a deficiência, ao destacar o factor cuidado olha-se a importância da família ou os cuidadores da pessoa com deficiência, tomando em consideração o contexto.

O principal contributo que a segunda geração trouxe em relação aos estudos sobre a deficiência, consistiu em desenvolver o conceito de “dependência”, argumentando como algo incontornável, sendo que, todos nós em algum momento da nossa vida precisamos de cuidados de alguém. Nesse sentido, os constrangimentos na vida dos indivíduos com deficiência emergem não apenas do processo de construção social da incapacidade, mas também das próprias deficiências biológicas e efeitos biológicos da deficiência são, no entanto, desde logo bio-sócio-culturais, uma vez que emergem no cruzamento de factores biológicos, sociais e culturais.

## **Panorama dos modelos de inclusão implementados no sistema educativo moçambicano**

Segundo o Plano Estratégico da Educação (PEE) 2020-2029, a preocupação de educar pessoas com deficiência, começa na década 60, com a criação de escolas especiais, ao abrigo do Diploma Legislativo n.º 2.288/62, de 25 de Setembro. Estas escolas visavam "recuperar crianças em que se verificassem atrasos de educação". Cerca de 303 crianças frequentavam estas escolas até 1975, Movimento do Direito dos Deficientes e reivindicação da participação de pessoas deficientes na pesquisa e nas decisões políticas.

Na década 70 enquanto as discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência ganhavam cada vez mais vigor ao nível mundial, Moçambique também estava empenhado em fazer reestruturação do seu sistema educativo herdado do sistema colonial português outrora marcado por discriminação e desigualdade pois existiam dois tipos de currículo a funcionar paralelamente.

Golias(1993) citado por Guebert & Rodrigues(2021) afirmam, havia dois tipos de escolas: uma para os filhos dos negros ou “indígenas” e outra para os filhos dos brancos e assimilados, eram considerados assimilados todos aqueles moçambicanos que se adaptavam à cultura portuguesa. Já os que não se adaptavam eram considerados indígenas, portanto, o sistema de educação colonial estava dividido em dois subsistemas distintos, “um oficial destinado aos filhos dos brancos e assimilados e o outro Indígena destinado aos pretos”.

O sistema colonial visava impedir a população moçambicana a ter acesso educacional abrangente, com isso impedia que alcançassem postos de trabalho de maior qualificação técnico-profissional, fato que impactava no não acesso a outros direitos assegurados (Gasperini, 1989). Contudo, após a independência alcançada em 1975 foram se notabilizando abordagens educativas no contexto moçambicano que se configuram em inclusão/exclusão especificamente segregacionistas, Integracionistas e Inclusivistas.

### **Abordagem segregacionista**

Este paradigma destacou-se logo nos primeiros momentos da independência, em que o país estava na fase de transição do governo colonial à instalação do governo nacional, nesse cenário algumas escolas foram herdadas. De acordo com Milice (2023, p.7),

## PROCESSOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: EM BUSCA DE MODELOS EDUCATIVOS NÃO EXCLUDENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Maria de Esperança Anastácio Gomes

(...) 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 essa narrativa, percebe-se existência de escolas categorizadas por tipo de deficiência. Parece que era do interesse da época garantir o direito a escolarização anteriormente considerada impossível para este grupo alvo; mas no entanto, esta categorização arrasta sequelas de discriminação além disso, o sistema de ensino separado do resto dos alunos considerados normais remete ao plano de rotulagem e estigma.

Como se pode constatar é uma abordagem baseada no modelo médico de deficiência focalizado na visão organicista e biológica do individuo que é julgado pelo facto de o corpo apresentar anomalia auditiva, visual e mental. Nessa alusão, o aluno com deficiência era considerado um problema por se resolver, por conta da sua deficiência; coloca-se em jogo a proeminência da ideologia do corpo atípico que determina anormalidade no aluno, e por isso, deve beneficiar-se de apoios e serviços especiais numa dimensão tripartida (assistência médica, apoio social e serviços educativos).

A visão segregacionista foi também designada por visão individual mas numa outra dimensão, porque nos anos 80 começa-se a considerar outros aspectos que não faz referência apenas a deficiência como tal, essa visão, exerce grande influência nas formas adoptadas pelas escolas para lidar com crianças com dificuldades de aprendizagem. Nessa vertente, pressupõe-se que essas dificuldades podem ser explicadas a partir de características que parecem impedir o seu progresso escolar (o ambiente social, antecedentes familiares, capacidades intelectuais); assim sendo, a população escolar é dividida em dois grupos (turmas especiais e turmas normais) ambas a funcionar no ensino regular partilhando o mesmo ambiente escolar. Isto porque,

(...) 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 n.º 4/83, de 23 de Março (Milice, 2023, p.7).

Segundo o autor esta legislação determina o prelúdio de uma nova etapa na história da educação especial que a seguir passamos a descrever.

## **Abordagem integracionista**

Esta etapa teve o seu início nos “anos 80/90 na cidade da Beira com integração de três estudantes com deficiências Visuais em duas escolas, Escola Secundária Mateus Sansão Mutemba e Escola Secundária Samora Moisés Machel, atendidos por professores sem formação especializada” (Milice, 2023, p.7).

Em 1986, o Departamento de Educação Especial criou nas escolas de ensino comum as “turmas diagnósticas”, com o objectivo de atender aqueles alunos que apresentavam problemas de aprendizagem (repetência mínima de dois anos na mesma classe). Esses alunos frequentavam em um turno a turma regular e em outro a turma especial para receber aulas e acompanhamento psicopedagógico (Silva, 2021). De acordo com a autora, as “turmas diagnosticas” em Moçambique passam a ser um dos serviços oferecidos aos alunos com dificuldade de aprendizagem e funcionaram apenas em quatro províncias do país nomeadamente: Maputo-Cidade e Maputo Província, com duas turmas cada um desses contextos, Tete, com quatro turmas, e Sofala com sete turmas.

Nesta abordagem integracionista, diferentemente da abordagem segregacionista que focaliza no aluno, esta focaliza-se no currículo sobre as dificuldades do aluno; assim, a nomenclatura integração é encontrada para designar alunos com deficiência e/ou Necessidades Educativas Especiais inseridos nas turmas de escolas comuns. O aluno com necessidades especiais ou com dificuldades de aprendizagem, deve ter acesso à educação e partilhar o mesmo espaço de aprendizagem com os demais colegas ditos normais. Para Mantoan (2003, p.15), “nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma selecção prévia dos que estão aptos à inserção”, o pensamento da autora alude-nos à capacidade do aluno de se adaptar à escola desprovida de currículo e recursos adaptados.

Em resumo, a escola não muda na sua totalidade, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências que lá encontram, assim a integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular(Mantoan, 2003). Essa tentativa de unificar a educação regular e a educação especial tem como base o princípio de normalização e redução ou minimização da segregação. Razão pela qual só conseguiu fazer a integração apenas de alguns alunos com algum tipo de deficiência, tornando-se, por isso, bastante semelhante à escola tradicional; até meados ou quase finais da década de

90, era vista como alternativa na solução dos problemas de ensino de alunos com necessidades educativas especiais.

### **Abordagem Inclusivista**

Esta etapa divide-se em dois momentos: O primeiro momento foi de implantação de Projecto de Escolas Inclusivas na fase piloto (1998) e o segundo criação de Centro de Recursos de Inclusão - CREI (2011).

No primeiro momento de implantação de escolas inclusivas na fase piloto iniciou formalmente em 1998, quando o Ministério da Educação de Moçambique assumiu, com o apoio da UNESCO, o projecto denominado “Escolas Inclusivas”, com o objectivo de combater a exclusão e promover a escolaridade para todos (Silva, 2021). 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 (Milice, 2023). Cujo objectivo prioritário era “transformar as escolas da rede regular de ensino em escolas inclusivas” (MANHIÇA, 2000, a pud Silva, 2021, p.100).

Na sequência das influências das políticas internacionais de educação em Moçambique tenta a todo custo adequar-se a essa realidade; a prova disso, o Ministério da Educação elaborou o Plano Estratégico da Educação (1997-2001), que tinha como objectivo melhorar o acesso escolar das crianças, assegurando maior eficácia das escolas e a qualidade de ensino. A política dá primazia também a integração nas escolas e salas de aula existentes o maior número possível de crianças com necessidades especiais, ao invés de segregá-las em escolas separadas ou excluí-las, por completo da escola.

Doravante, no projecto “escolas inclusivas” foram também incluídos professores dos Institutos de Formação e Escolas especiais, no qual se beneficiaram de uma capacitação em “técnicas de ensino de alunos com necessidades especiais”. Para os professores dos institutos de formação passaria a ter como atribuição auxiliares no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência nas escolas de ensino comum, passando a apoiar aos professores que tivessem alunos com deficiência; A participação das escolas especiais foi necessária, por se considerar que os professores dessas escolas possuem uma experiência prévia, devendo esta ser valorizada e compartilhada com outros professores. Aliado a isso, um dos objectivos do projecto era transformar, no futuro, as escolas especiais em centros de recurso e apoio na área das necessidades educativas especiais (Silva, 2021).

# PROCESSOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: EM BUSCA DE MODELOS EDUCATIVOS NÃO EXCLUDENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Maria de Esperança Anastácio Gomes

A fase de pilotagem das escolas inclusivas, mostrou que as mesmas conseguiram alcançar os resultados positivamente consoante os objectivos e estratégias estabelecidos para a sua implantação o que sugeriu a gestão e expansão do projecto a nível do país. Nessa ambição, estavam criadas as condições para o início formalmente da “educação inclusiva” em Moçambique, com a introdução das políticas contidas no Plano Estratégico da Educação no período 1999-2003, ao assumir o lema: combater a exclusão e renovar a escola.

O Segundo momento foi o de criação dos Centros de Recurso de Educação Inclusiva (CREI) em 2011, pelo Diploma Ministerial nº 191/2011 (Moçambique, 2011), para atender crianças e jovens com e sem Necessidades Educativas Especiais, leccionando o nível primário, secundário e profissional. O diploma atribui competências aos centros oferecer serviços de diagnóstico, orientação para as crianças e jovens com necessidades especiais, capacitação de professores em estratégias de ensino, produção de material didáctico e aconselhamento.

Os CREIs são regionais e de acordo com Silva (2021, p.101) o atendimento à crianças obedece a seguinte distribuição,

(...) no norte do país, na Província de Nampula, que atende às crianças oriundas das províncias de Cabo delgado, Nampula e Niassa; um no Centro do país, na Província de Tete, acolhe as crianças das províncias da Zambézia, Tete, Sofala e Manica; e um no Sul, na Província de Gaza distrito da Macie, que atende às crianças que vêm das províncias de Maputo, Gaza e Inhambane.

Estes centros acolhem diferentes tipos de necessidades educativas especiais na mesma instituição. Entretanto, não recebem alunos com deficiências graves, o que tem sido justificado, pelos responsáveis, em função da complexidade de cuidados que estes alunos requerem; esses casos são atendidos nas escolas especiais. Este último pormenor, traz de volta a discussão da abordagem feminista que introduzindo o conceito “cuidado” sublinha a importância e noção da interdependência nas relações humanas.

A perspectiva que os centros trazem de atendimento é uma nova abordagem que visa eliminar a visão segregacionista passando a oferecer oportunidade de aprendizagem e socialização àquele grupo de alunos que não frequentava as escolas de ensino comum.

## Metodologia

O estudo aqui apresentado, baseou-se na pesquisa bibliográfica na qual para sua efectivação recorreu a literatura publicada em artigos científicos de revistas electrónicas e teses da plataforma digital Google Académico; de salientar que foi requerido preferencialmente

PROCESSOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO:  
EM BUSCA DE MODELOS EDUCATIVOS NÃO EXCLUDENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Maria de Esperança Anastácio Gomes

autores Moçambicanos que abordam as temáticas de Educação Especial/ Inclusiva e Políticas Públicas. Esta busca foi complementada com análise documental de dispositivos legais como Diploma Ministerial e Estratégia da Educação Inclusiva em Moçambique.

## Discussão dos resultados

O SNE em Moçambique com as marcas negativas do passado colonial sobre a discriminação e exclusão, buscou sempre a inclusão como o centro das atenções na elaboração das políticas, embora a operacionalização das mesmas contrasta a práxis inclusiva.

Esta contradição justifica-se segundo Gil (2021), pelas políticas de educação inclusiva em Moçambique encontrar-se em constante actualização envolvendo um processo de desenvolvimento e profundas descobertas com diversos desafios no seu processo de implementação por ser um país pobre. De referir que esta observação tem sido maior “pedra no sapato”; no geral para todas as políticas definidas, a questão da dependência põe o país em extremas limitações de operacionalização.

A cultura de dependência financeira “estender a mão” caracteriza uma espécie de definição de políticas hipotéticas, ao depositar expectativas abstractas de financiamentos do ocidente transforma o país num excelente teórico na definição de políticas em detrimento da execução. À título de exemplo, Milice (2023, p.8) reporta que,

embora 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).

As frequentes mudanças que se verificam na definição das políticas, dificultam em parte a classificação do modelo de inclusão vigente em Moçambique na actualidade, de acordo com este autor essa dificuldade pode se justificar nos sistemas subdivididos em categorias segundo (Mitchell, 2005; Relatório Sobre Ensino Especial, 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.

## PROCESSOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: EM BUSCA DE MODELOS EDUCATIVOS NÃO EXCLUDENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Maria de Esperança Anastácio Gomes

- 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 (Milice, 2023, p.8).

Com base neste viés o autor reafirma, a prevalência de duas abordagens de educação de alunos com NEE, a primeira faz referência ao ensino especial, para o atendimento de pessoas com deficiência em instituições especializadas por exemplo, escola para surdos, escola para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência mental. Os estudantes que frequentam estas escolas passam para o modelo inclusivo no Ensino Secundário Geral, quando concluem a sétima classe<sup>1</sup>; e a segunda abordagem é o ensino inclusivo entendido como 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.

Em uma leitura acurada da realidade, esta segunda abordagem confunde-se com o modelo integracionista; pois na maior parte dos casos, os alunos devem fazer maior esforço para se adaptarem ao currículo escolar. A estrutura curricular, as infraestruturas físicas, os espaços escolares, a cultura escolar não contempla os princípios inclusivos da diversidade.

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”(Milice, 2023, p.8). Para dizer não há diferenciação dos conteúdos de ensino, ambos modelos usam o mesmo currículo e os mesmos programas de ensino, cabe a responsabilidade do professor fazer as devidas adaptações para cada necessidade específica.

Contudo as buscas que a pesquisa fez, constatou que actualmente funcionam três modelos paralelos: um modelo designado por Ensino Especial, destinado à aqueles casos de deficiência graves que precisam de cuidados mais específicos; prevalecem escolas especiais nas províncias de Sofala e Maputo sendo para deficiência visual na Beira, província de Sofala e deficiência auditiva e mental na província de Maputo. Outro modelo é de turmas especiais em escolas comuns, que consiste em funcionamento das turmas específicas com uma determinada especificidade de deficiência em uma escola comum onde é visível escassez de recursos, e o

---

<sup>1</sup> No currículo vigente, rege-se pela lei nº18/18, esta lei apresenta uma nova estruturação do SNE. O ensino Básico é composto por 9 classes contrariando a lei 6/92 que preconiza 7 classes.

## PROCESSOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: EM BUSCA DE MODELOS EDUCATIVOS NÃO EXCLUDENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Maria de Esperança Anastácio Gomes

professor vale-se de sua criatividade para fazer adaptações nos programas de ensino. E por último, o modelo de inclusão garantido pelos CREIs que reúne as crianças com e sem deficiência no mesmo espaço de aprendizagem com adequações requeridas para uma inclusão eficaz.

Entretanto, o facto que chama atenção à estes centros é a falta de interacção com as escolas regulares normais e as que tem em funcionamento de turmas especiais, pois esta falta de interacção contrasta com o artigo 4 do Diploma Ministerial nº 191/2011 da concepção dos CREIs que preconiza nas suas alínea b) identificar, diagnosticar, intervir e orientar alunos com deficiência e/ou com NEE, bem como apoia-los psicossocialmente; e alínea c) capacitar os professores em exercício, dos diferentes níveis de ensino, nas áreas de educação inclusiva e especial.

Além disso, os CREIs tinham inicialmente sido concebidos para serem laboratórios de recursos inclusivos; sob essa proposta, era suposto que acontecesse intercâmbios com professores de diferentes subsistemas de ensino nas temáticas de inclusão.

### **Aprimoramento da abordagem sistémica nos paradigmas de inclusão**

A reflexão sobre os modelos educativos de inclusão coloca no centro dos debates a questão da escolarização e atendimento do aluno com Necessidades Educativas Especiais e/ou deficiência na sala de aula, nessa reflexão se preconiza que as práticas pedagógicas sejam mais acolhedoras, participativas e inclusivas. Presume-se que o primeiro passo a dar para que o ambiente educativo responda à essa realidade é de as políticas definidas contemplar a diversidade contextual além de ser exequíveis e flexíveis.

Como de antemão relatamos anteriormente, a génese da inclusão, contou com vários movimentos de pensadores que decidiram juntar-se à causa e lutar por ela. Stubbs (2008) e a pud Gonçalves et al (2022) reportam,

(...) a educação inclusiva tem diversas origens e influências, que incluem: comunidades; activistas e defensores; movimentos de base profissional (qualidade na educação, melhoria e eficácia escolar, necessidades especiais); agências internacionais governamentais e não-governamentais, realidades da situação mundial e experiências práticas. Algumas têm influências mais fortes que outras, mas todas têm uma contribuição a fazer, embora raramente trabalhem em conjunto. As perspectivas das populações necessitam sempre de serem procuradas, mas as vozes da comunidade e dos activistas raramente são ouvidas (...).

Nesse pensamento, alude-nos que a Educação inclusiva é um assunto que diz respeito à toda a sociedade; a comunidade e famílias precisam ser incluídas nesse movimento porque o

# PROCESSOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: EM BUSCA DE MODELOS EDUCATIVOS NÃO EXCLUDENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Maria de Esperança Anastácio Gomes

envolvimento de todos para além de ser característico de inclusão é recomendável para o alcance de melhores resultados. Quem faz a inclusão defacto, não é o professor nem muito menos a escola, mas sim, todos os intervenientes do processo escolar; por isso, a inclusão é enfraquecida quando há falhas nas parcerias ou estabelecimento de órgão específico por esta área dentro das escolas para dinamiza-la.

Em Moçambique, embora a componente ligação escola e comunidade seja forte e corporizada no topo da hierarquia da escola no órgão do Conselho da Escola, a discussão sobre inclusão da pessoa com deficiência é pouco notória, quase que nula; a prova disso, nas escolas regulares, são escassos os relatos da existência de encontro com as famílias ou pais de alunos com deficiência para discussão de estratégias de aprendizagem ou ajudas pedagógicas a providenciar para esse grupo alvo.

Para a escola tornar-se funcional, precisa de antemão a colaboração e ajuda mútua entre os principais intervenientes nesse processo, comunidade, os pais, professores, alunos para soluções adequadas; exigindo mudanças ao nível da actuação. A colaboração exige da escola, o estabelecimento de redes de apoio, parcerias com agentes que lidam com áreas do desenvolvimento da criança, como a saúde, assistência social, desporto e lazer, etc. de modo a facilitar a partilha de responsabilidades na busca de soluções inclusivas em comum. Este modo de colaboração caracteriza a abordagem sistémica. Tal como Silva (2021) contextualiza ao assumir os pressupostos da abordagem sistémica, não buscamos olhar para partes isoladas do objecto, mas as relações entre os diferentes elementos envolvidos na situação em análise que integram o nosso contexto. O pensamento sistémico visa uma conexão entre as partes, para que todos trabalhem em busca dos mesmos objectivos; permite que sejam considerados todos os factores internos e externos no processo de tomada de decisão.

## Conclusões

Reflectir sobre processos históricos inclusivos na actualidade é muito importante, pois ajuda a fazer uma retrospectiva do caminho percorrido até então e qual direcção tomada sempre em busca de um modelo educativo inclusivo e não excludente.

A partir das fontes obtidas na revisão bibliográfica e análise documental foi possível constatar que a política educativa moçambicana é bastante influenciada pela política externa, o facto que se prende com mudanças constantes de modelos e indecisão de eleição de um único modelo de inclusão funcional. Admite-se que a pobreza característica no país não possibilita

## PROCESSOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: EM BUSCA DE MODELOS EDUCATIVOS NÃO EXCLUDENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Maria de Esperança Anastácio Gomes

que Moçambique possa definir e orientar-se de forma autónoma em suas próprias políticas; nesse sentido sem opção, sujeita-se a dependência de políticas externas impostas pelos doadores e procura adequar-se á essas para pôr em andamento o processo educativo.

O modelo da integração vale-se de práticas de normalização, classes especiais e escolas especiais as formas vigentes de inserção escolar expressas no quadro legislativo sobre inclusão, partem do pressuposto de que devem existir dois sistemas de educação: o regular e o especial. Os alunos com deficiência poderiam estudar em escolas regulares se fossem capazes de acompanhar seus colegas não deficientes e os que apresentam casos graves preservados ao ensino especial.

Todavia, a pesquisa não deixa de salientar que é discriminatório que alunos com deficiência devam conquistar o direito ou estar preparados para serem incluídos na educação regular. Eles podem ser beneficiados da educação em termos regulares junto com os seus pares, a busca de adaptação que os alunos têm que encontrar no sistema educativo, alimenta a existência de rótulos que lhes são atribuídos.

O movimento de integração o esforço é unilateral, espera-se que a criança se ajuste ao programa escolar. Já na inclusão, espera-se um movimento bilateral, em que a escola também se deve mobilizar para oferecer condições educacionais que beneficiem o desenvolvimento de todas as crianças, esse modelo em Moçambique é aplicável nos CREIs. Nas escolas regulares nota-se a integração.

Há que destacar a falta do domínio dos conceitos integração e inclusão actualmente, já vem sendo prática à longa data. No entanto, é necessário compreender que, independentemente dos termos utilizados, o importante é a construção e a evolução de conceitos e as práticas pedagógicas, com vistas ao desenvolvimento de um processo educacional realmente mais democrático e consciente.

A questão do paralelismo entre ensino regular inclusivo e ensino especial, evidencia-se que tanto o movimento inclusivista quanto as leis nacionais e internacionais adoptam como preceito que a educação especial não deve ocorrer à parte do sistema escolar de ensino, mas sim como uma modalidade de educação que perpassa todo o sistema educacional, garantindo a prioridade à heterogeneidade.

A esse respeito, embora seja complicado concluir com nitidez para responder a questão inicialmente colocada sobre de que forma as políticas educativas vigentes favorecem o modelo de inclusão não excludente nas escolas Moçambicanas, torna-se sensato afirmar que há um empreendimento de esforço visível em responder a demanda “educação para todos”. A

PROCESSOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO:  
EM BUSCA DE MODELOS EDUCATIVOS NÃO EXCLUDENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Maria de Esperança Anastácio Gomes

diversificação de modelos de inclusão vem a demonstrar que a inclusão é abrangente a todos os níveis de Necessidades Educativas Especiais e tipologias de deficiência.

A educação inclusiva envolve um processo de reestruturação social, onde não só a escola deve estar organizada para receber os educandos com deficiência, mas a sociedade como um todo deve colaborar e acreditar em novas perspectivas, deixando de olhar esses sujeitos pelo ângulo da incapacidade ou limitação.

## Referências

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. Deficiência Intelectual: conhecer para intervir. Disponível em <http://www.uniapaemg.org.br.2018/06>.

BAMPI, L.N. da S.; GUILHEM, D e ALVES, E.D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência, Rev. Latino-Am. Enfermagem jul-ago 2010. Disponível em [www.eerp.usp.br/rlae](http://www.eerp.usp.br/rlae).

SILVA, Delfina Benjamim Massangaie da. Educação especial em Moçambique: uma análise das políticas públicas 1998-2019. Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2021.

GASPERINI, Lavinia. Moçambique: educação e desenvolvimento rural. Roma: Edizioni Lavoro, 1989.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciência & Saúde Colectiva*, vol. 21, núm. 10, Outubro, 2016, pp. 3061-3070. Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Colectiva. Rio de Janeiro, Brasil.

GONÇALVES, et al. Educação Inclusiva no Ensino Superior em Moçambique: Contornos, Perspectivas e Reflexões. *Revista UFG, Goiânia*. 2022, v.22: e22.74789. DOI:10.5216/REVUFG.V22.74789.pp10-18.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain & RODRIGUES, Mariano Araujo. Sistema Educativo em Moçambique: As estratégias internacionais de Inclusão. *RIDH*. Bauru, v.9,n.1,p.255-274,jan./jun.,2021.

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

MAZALO, et al. Políticas de acesso e inclusão de alunos com deficiência visual na educação em Moçambique. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 14, e119121444577, 2023.p.2. (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i14.4457>.

PROCESSOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO:  
EM BUSCA DE MODELOS EDUCATIVOS NÃO EXCLUDENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Maria de Esperança Anastácio Gomes

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>.

MINEDH. Plano Estratégico da Educação 2020-2029. Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade. Maputo – Moçambique, 2020. Disponível em: [https:// www.mined.gov.mz](https://www.mined.gov.mz). Acesso em 5 de Junho 2025.

MOÇAMBIQUE. Diploma Ministerial 191/2011 de 25 de Julho, que aprova o funcionamento dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva. Boletim da República de Moçambique nº 29 – I Série Maputo, 2011.

NHAUELEQUE, Sírio Lourenço; CAETANO, Luís Miguel Dias. Políticas Públicas e Educação Inclusiva: Análise no Contexto Moçambicano. Revista África e Africanidades, Ano XVI – ed. 46, Maio, 2023.p.89 – ISSN: 1983-2354. Disponível em <http://www.africaeaficanidades.com.br>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Tradução e revisão Amélia Leitão. Lisboa: OMS, 2004.

PINTO, Paula Campos. Modelos de abordagem à deficiência: que implicações para as política públicas? Revista Ciências e Políticas Públicas.Vol.nº1, Nº 1, 2015.

SILVA, Delfina Benjamim Massagaie da. Percurso histórico da educação especial à educação inclusiva em Moçambique: análise de políticas educacionais 1990-2019. Cadernos do aplicação. Porto Alegre. jan./jun. 2021. V. 34- n. 2 DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.109065>. ISSN 2595-4377.pp.249-262.

SIMBINE, Alexandra Justino. Concepções da deficiência em Moçambique: embates entre versões ocidentais e contemporâneas. Pesquisas e práticas psicossociais. vol.15 no.4. São João del Rei oct./dez. 2020.pp.6-11. Versão On-line ISSN 1809-8908.

### SOBRE A AUTORA

**Maria de Esperança Anastácio Gomes.** Doutoranda do Dinter no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Sergipe. Atualmente é docente da Universidade Rovuma. É membro de Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva na UniRovuma. Brasil.

Contribuição de autoria: autora e revisora - <http://lattes.cnpq.br/2246300915662718>

### Como citar este artigo

GOMES, Maria de Esperança Anastácio. Processos históricos da inclusão: em busca de modelos educativos não excludentes nas escolas moçambicanas. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 4 n. 4, 2025. DOI: 10.22481/redupa.v4i04.18320

PROCESSOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO:  
EM BUSCA DE MODELOS EDUCATIVOS NÃO EXCLUDENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS  
Maria de Esperança Anastácio Gomes