

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONSOLIDAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS APÓS O MODELO ESCOLA-PILOTO EM NACALA-PORTO, MOÇAMBIQUE

INCLUSIVE EDUCATION AND THE CONSOLIDATION OF INCLUSIVE PRACTICES
FOLLOWING THE PILOT SCHOOL MODEL IN NACALA-PORTO, MOZAMBIQUE

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CONSOLIDACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS A
PARTIR DEL MODELO DE LA ESCUELA PILOTO DE NACALA-PORTO,
MOZAMBIQUE

Maria de Esperança Anastácio Gomes¹ 0009-0006-7915-8290
Rosana Carla do Nascimento Givigi² 0000-0001-6592-0164

¹ Universidade Rovuma – Nampula, Moçambique; espegomes@yahoo.com.br

² Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, Sergipe, Brasil; rosanagivigi@gmail.com

RESUMO:

O presente estudo analisa a consolidação das práticas de educação inclusiva na Escola Secundária 3º Congresso, no distrito de Nacala-Porto, em Moçambique, no âmbito do projecto-piloto “Juntos pela Inclusão”, implementado entre 2021 e 2023. O estudo teve como objectivo analisar de que forma a reconfiguração institucional decorrente da implementação do modelo de escola-piloto contribuiu para a consolidação das práticas inclusivas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, empírica e exploratória, baseada em estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas aplicadas a membros da direcção, coordenação pedagógica e equipa de inclusão escolar. Os resultados evidenciam mudanças organizacionais e pedagógicas significativas, como a criação de equipas de inclusão, fortalecimento da participação comunitária, formação contínua de professores e adopção de estratégias pedagógicas inclusivas, incluindo aprendizagem colaborativa, adaptação metodológica e elaboração de materiais didácticos acessíveis. Observou-se igualmente aumento do número de alunos com Necessidades Educativas Especiais matriculados, bem como redução de uniões prematuras e gravidez precoce. Contudo, persistem desafios relacionados à insuficiência de recursos adaptados, precariedade das infraestruturas e limitações nos processos de avaliação inclusiva. Conclui-se que a escola se encontra num processo gradual de construção de uma cultura inclusiva, sustentada pela colaboração entre escola, comunidade e parceiros institucionais.

Palavras-chave: educação inclusiva; escola inclusiva; necessidades educacionais especiais; formação de professores; inclusão escolar.

ABSTRACT:

This study examines the consolidation of inclusive education practices at 3º Congresso Secondary School in the district of Nacala-Porto, Mozambique, as part of the “Together for Inclusion” pilot project, implemented between 2021 and 2023. The study aimed to analyze how the institutional restructuring resulting from the implementation of the pilot school model contributed to the consolidation of inclusive practices. Methodologically, this is a qualitative, empirical, and exploratory study based on a case study, utilizing semi-structured interviews

with members of the school administration, pedagogical coordination, and the school inclusion team. The results highlight significant organizational and pedagogical changes, such as the creation of inclusion teams, the strengthening of community participation, ongoing teacher training, and the adoption of inclusive pedagogical strategies, including collaborative learning, methodological adaptation, and the development of accessible teaching materials. An increase in the number of students with Special Educational Needs enrolled was also observed, as well as a reduction in early marriages and teenage pregnancies. However, challenges persist regarding the lack of adapted resources, inadequate infrastructure, and limitations in inclusive assessment processes. It is concluded that the school is in a gradual process of building an inclusive culture, supported by collaboration between the school, the community, and institutional partners.

Keywords: inclusive education; inclusive school; special educational needs; teacher training; school inclusion.

RESUMEN:

El presente estudio analiza la consolidación de las prácticas de educación inclusiva en la Escuela Secundaria 3º Congreso, en el distrito de Nacala-Porto, en Mozambique, en el marco del proyecto piloto «Juntos por la Inclusión», llevado a cabo entre 2021 y 2023. El estudio tuvo como objetivo analizar de qué manera la reconfiguración institucional derivada de la implementación del modelo de escuela piloto contribuyó a la consolidación de las prácticas inclusivas. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, empírica y exploratoria, basada en un estudio de caso, que utiliza entrevistas semiestructuradas aplicadas a miembros de la dirección, la coordinación pedagógica y el equipo de inclusión escolar. Los resultados ponen de manifiesto cambios organizativos y pedagógicos significativos, como la creación de equipos de inclusión, el fortalecimiento de la participación comunitaria, la formación continua del profesorado y la adopción de estrategias pedagógicas inclusivas, incluyendo el aprendizaje colaborativo, la adaptación metodológica y la elaboración de materiales didácticos accesibles. Se observó asimismo un aumento del número de alumnos con necesidades educativas especiales matriculados, así como una reducción de las uniones prematuras y los embarazos precoces. Sin embargo, persisten los retos relacionados con la insuficiencia de recursos adaptados, la precariedad de las infraestructuras y las limitaciones en los procesos de evaluación inclusiva. Se concluye que la escuela se encuentra en un proceso gradual de construcción de una cultura inclusiva, sustentada por la colaboración entre la escuela, la comunidad y los socios institucionales.

Palabras clave: educación inclusiva; escuela inclusiva; necesidades educativas especiales; formación del profesorado; inclusión escolar.

Introdução

O Sistema Nacional de Educação Moçambicano vem empreendendo esforços desde a década 90, em sintonia com o mundo responde aos apelos de educação inclusiva ratificando políticas à esse respeito ao nível internacional; inspirando-se nelas, define também suas próprias políticas para o uso interno. Essa postura visa a dar resposta às directrizes definidas no âmbito do Movimento de Educação para Todos e de modo particular a Declaração de Salamanca.

Neste contexto, muitas são as tentativas do governo materializar e transformar escolas regulares em escolas inclusivas paulatinamente, através de projectos-pilotos que envolve parceiros na área da educação como Organizações Não Governamentais (ONG), Associações, Agências e outros interessados na matéria de educação inclusiva.

Nesse cenário, é inegável que, embora a educação inclusiva tenha suas características próprias e princípios acolhedores, a inclusão e a exclusão coexistem; esta última como resistência à mudança de atitude e práticas educativas seja por parte dos professores ou da comunidade que por vezes ela é feita de forma inconsciente. Constitui um facto actualmente, que após duas décadas de lançamento da Declaração de Salamanca continuamos a vivenciar atitudes, discursos e práticas excludentes. Há aqueles que defendem as classes ou escolas específicas para alunos com deficiência, sob o argumento que deve haver um conteúdo diferenciado que atende as especificidades desses sujeitos. A Declaração de Salamanca não defende um currículo diferente ou um ensino separado para estudantes com deficiência. Pelo contrário, ela afirma que esses estudantes devem estar matriculados na escola regular, recebendo os apoios e adaptações necessários para aprenderem junto aos demais alunos (UNESCO, 1994).

Entretanto, a educação inclusiva tem como objectivo principal a garantia do acesso e da participação para todas as pessoas, a partir da equiparação de oportunidades cada um com seu ritmo de aprendizagem, no mesmo conteúdo e a partilhar o mesmo espaço. Isso significa valorizar as particularidades, as diferenças humanas considerando as diversidades culturais, sociais, étnica, de género, físicas, sensoriais e intelectuais, garantindo dessa forma o acesso e o desenvolvimento para todos. Esse é o fundamento que trazemos nesta abordagem devendo se adequar aos valores contextuais pautados na colaboração e parcerias que são essenciais para a cultura e ambientes escolar inclusivos.

Nesse contexto, na presente pesquisa reportamos um estudo empírico na Escola Secundária 3º Congresso distrito de Nacala-Porto, escola que fez parte do projecto piloto “Juntos pela Inclusão” desenvolvido no intervalo de 2021 à 2023 que consistiu na transformação de escolas regulares em escolas inclusivas. Esta escola faz parte das 8 (oito) no total de escolas contempladas no projecto, sendo Escola Primária Completa 3º Congresso; Escola Primária Completa da Matola e Escola do 1º e 2º Grau de Janga no distrito de Nacala-Porto; Escola Primária Completa Josina Machel; Escola Primária Completa de Namirupa; Escola Primária Completa da Barragem e Escola Secundária da Barragem no distrito de Nacala-à-Velha totalizando oito escolas.

O projecto de pilotagem foi liderado pelo Ministério da Educação e seus parceiros envolvendo Organizações Não Governamentais: *Save The children*; Associação Norueguesa de Cegos e Amblíopes, junto com a Associação de Cegos e Amblíopes Moçambicanos; Fórum de Associações de Deficientes de Moçambique e Federação Norueguesa de Organizações de Pessoas com deficiência. Para sua efectivação os profissionais destas escolas foram submetidos paulatinamente à uma formação que durou três anos enquanto em simultâneo os conteúdos da formação auxiliava na prática o processo de transição de escola regular para escola inclusiva.

A estratégia de formação adoptada para os profissionais, foi a formação em cascata(Equipa Nacional, Equipa Provincial e por fim a base as escolas beneficiárias) e constituída por uma rede de apoio multifacetada(Consultores internacionais da Enabling Education Network (EENET); Técnicos do Ministério de Educação e seus parceiros ONGs; Associações e fóruns em defesa de inclusão; Técnicos da Direcção Provincial de Educação; Docentes das Universidades, Institutos de Formação de Professores e Directores de Escolas abrangidas pelo Projecto); baseada na convicção de que as abordagens em cascata são rápidas e oferecem mudanças genuínas nas atitudes e práticas dentro da escola.

As formações eram modulares, sendo os materiais desenvolvidos pelos peritos da EENET não muito apropriados localmente mas precisou de serem adaptados contextualmente. Com este estudo pretendemos avaliar o impacto dessa formação após o período de pilotagem sobre práticas inclusivas no quotidiano daquela escola.

Deste modo, temos como objectivo geral, analisar a reconfiguração institucional decorrente da implementação do modelo de escola-piloto, contribui para a consolidação de práticas de educação inclusiva na Escola Secundária 3º Congresso. De forma específica pretendemos: 1) Identificar as mudanças organizacionais, pedagógicas e administrativas ocorridas na Escola 3º Congresso após a implementação do modelo de escola-piloto; 2) Descrever estratégias e práticas docentes orientadas para a inclusão dos alunos com diferentes necessidades educativas; 3) Identificar os principais desafios e factores facilitadores na consolidação das práticas inclusivas e; 4) Propor subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas.

Problematizando a introdução do modelo de escola piloto voltado para a promoção de educação inclusiva tem implicado mudanças na organização escolar, nas práticas pedagógicas e na cultura institucional. Contudo, ainda não está claramente evidenciado até que ponto essas transformações tem produzido efeitos consistentes e sustentáveis na participação e na aprendizagem dos alunos. Assim, torna-se pertinente investigar: como a reconfiguração

institucional decorrente da implementação do modelo de escola-piloto tem influenciado a consolidação de práticas inclusivas na escola secundária 3º congresso no distrito de Nacala porto?

Para o delineamento da pesquisa tomamos em consideração algumas questões de reflexão: Que mudanças institucionais e organizacionais ocorreram a pós a implementação do modelo escola-piloto? De que forma os professores tem incorporado práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino-aprendizagem? Quais são os principais desafios enfrentados pela escola na consolidação de uma cultura inclusiva? Que factores tem favorecido ou limitado a sustentabilidade das práticas inclusivas no contexto local?

Com base nessa reflexão, o presente artigo foi estruturado em cinco partes. Além da introdução que integra a contextualização, na primeira, trazemos uma breve revisão de literatura; na segunda, apresentamos a metodologia que sustentou a coleta de dados no campo; na terceira, apresentaremos os resultados com as respectivas análises, na quarta a discussão dos resultados e por fim algumas considerações finais.

Contextualização do estudo

A Escola Secundária 3º Congresso emergiu da Escola primária do 1º e 2º Grau 3º Congresso que foi fundada em 1990 no bairro de Nauaia localizada na zona sub urbana da cidade de Nacala-Porto. Nessa época, registou-se grande densidade populacional resultante de êxodo rural forçada pela guerra civil que na altura se fazia sentir um por todo o país; o bairro outrora se designou por Micajune e actualmente mais conhecido por Nauaia.

A grande densidade populacional nesse tempo também gerou impactos na demanda escolar. A única escola existente na época, a Escola Primária Completa 4º Congresso não conseguia responder devidamente a demanda não só pela densidade populacional, mas também pela localização, a distância dificultava a pontualidade e assiduidade dos alunos e de modo particular aos da 1ª classe.

Escola Primária Completa 4º Congresso, era frequentada não somente por crianças residentes daquele bairro, mas também acolhia crianças oriundas dos outros bairros circunvizinhos, o que de certa forma ocasionou congestionamento de alunos nas turmas e insuficiência de salas de aula. Devido a estes factores houve a necessidade de se fundar uma outra Escola primária em Nauaia para descongestionar a escola primária 4º congresso. Foi daí que surgiu a escola primária do 1º e 2º Grau do 3º Congresso em Nauaia. Posteriormente a escola evoluiu e com a introdução do ensino secundário dividiu-se em duas no mesmo recinto.

Em 1995 depois do “ciclone nádia” os pais e encarregados de educação e toda comunidade mobilizaram esforços em recursos materiais e financeiros construíram com material local um edifício com duas salas de aula, e com esta iniciativa, a direcção dos Serviços Distritais de Juventude e Tecnologia da Educação nomeiou uma outra direcção da escola para tomar responsabilidade da Escola Secundária 3º congresso com autonomia própria.

Revisão de literatura

As práticas de inclusão correspondem ao conjunto de políticas, estratégias e acções que visam garantir a participação plena e equitativa de todas as pessoas, valorizando a diversidade e eliminando barreiras à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento (UNESCO, 2024). No contexto escolar, essas práticas procuram garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas, cognitivas, sociais, culturais ou linguísticas, tenham acesso igualitário à aprendizagem e à convivência escolar.

Noutra perspectiva, as práticas de inclusão enquanto prática pedagógica, faz parte da rotina da escola o que compõe cultura escolar. Para Stubbs (2008), cultura inclusiva é o conjunto de valores, crenças e atitudes compartilhados pela comunidade escolar que promove um ambiente acolhedor, seguro, participativo e respeitoso da diversidade, garantindo que todos os estudantes sejam valorizados e tenham oportunidades de aprender e participar plenamente da vida escolar.

Outrossim, adaptar as estratégias de ensino às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem prima um ambiente acolhedor e inclusivo, o que impacta por muito a aprendizagem significativa, pois valorizando as experiências de cada aluno, este consegue atribuir sentido ao que aprende e participar activamente do processo (Ainscow, 2023). Na inclusão, a aprendizagem significativa depende de um ensino flexível e acessível, que permita que cada aluno aprenda de acordo com as suas capacidades e potencialidades, participando plenamente na vida escolar. Portanto, a inclusão envolve a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, permitindo que cada aluno se sinta valorizado e pertencente ao ambiente educativo.

O Sistema Educativo Moçambicano, não defende as práticas Inclusivas com a pretensão apenas de eliminar as barreiras para dar espaço a aprendizagem e a participação de modo particular de alunos com Necessidades Educativas Especiais; não seria suficientemente pleno politicamente falando. Por isso, para potencializar esta ideia cria a Estratégia da Educação

Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) 2020-2029, através da Resolução nº 40/2020, cujo principal objectivo é garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todas as crianças nas escolas regulares, promovendo a intervenção precoce por meio da identificação e apoio desde os primeiros anos de vida.

Daí que, existem diferentes formas de manifestar as práticas inclusivas, desde adaptação curricular, o uso de materiais acessíveis, o trabalho colaborativo entre professores, a valorização da diversidade e a promoção do respeito mútuo. Além disso, incluem metodologias de ensino flexíveis, capazes de atender às necessidades individuais dos alunos, sempre tomando em consideração pela formação integral. Segundo Nóvoa (2022), a educação deve afirmar-se como um espaço público de participação, inclusão e valorização da dignidade humana, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de intervir de forma crítica e responsável na transformação da sociedade.

Essas práticas são fundamentais para a construção de um ambiente inclusivo seguro porque favorecem o sentimento de pertença, reduzem situações de discriminação e fortalecem a convivência harmoniosa entre os membros da comunidade escolar. Quando a escola promove a inclusão, cria condições para que os alunos desenvolvam autoestima, confiança e autonomia, factores essenciais para o sucesso académico e pessoal.

Além disso, a inclusão contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, solidários e preparados para viver numa sociedade diversa. Conforme defende a UNESCO (1994), a educação inclusiva é um direito humano fundamental e um caminho para a construção de sociedades mais justas e equitativas. Dessa forma, as práticas inclusivas não beneficiam apenas os alunos com necessidades específicas, mas toda a comunidade educativa, ao promover valores de empatia, cooperação e respeito pelas diferenças.

No âmbito educacional, as práticas de inclusão são fundamentais para assegurar um ambiente seguro e acolhedor de aprendizagem, ademais, são um pressuposto de oferta de caminhos ou possibilidades de aprendizagens acessíveis para aluno, permitido desta maneira o desenvolvimento ao máximo do seu potencial.

Ainscow e Viola (2024) descrevem as práticas de inclusão como estratégias de abordagens que visam garantir que todos tenham acesso igualitário à oportunidades, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades especiais. De acordo com estes autores, por um lado, as práticas inclusivas favorecem a harmonização dos ritmos de aprendizagens, o que nos remete à um esforço adicional por parte do professor em relação ao planeamento da aula para dar espaço às particularidades individuais. Por outro lado, a prática

pedagógica inclusiva pressupõe a participação de todas as pessoas, envolvidas com a instituição escolar, tendo em vista, que o Projecto Político Educacional é uma construção colectiva, que deve viabilizar a superação da exclusão de indivíduos com Necessidades Educativas Especiais.

Nessa alusão, uma escola educacionalmente inclusiva é uma escola que visa ensino e a aprendizagem, as realizações, as atitudes e bem-estar de todas as pessoas.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, a presente investigação insere-se no estudo de caso, numa abordagem de natureza empírica e exploratória. A componente empírica justifica-se pela recolha, tratamento e análise de dados provenientes do contexto em estudo, a Escola Secundária 3º Congresso; permitindo fundamentar a compreensão do fenómeno em evidências obtidas diretamente da realidade investigada. Por sua vez, o carácter exploratório decorre da intenção de aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo, as Práticas Inclusivas, identificando as suas características e especificidades no contexto.

Segundo Gil (2021), a pesquisa exploratória tem como principal propósito proporcionar uma compreensão mais abrangente do problema de investigação, contribuindo para a sua clarificação e para a identificação de aspetos relevantes que possam orientar estudos posteriores. Na mesma linha de pensamento, Creswell e Creswell (2021) salientam que a investigação empírica se baseia na recolha sistemática e na análise rigorosa de dados, constituindo um processo que permite explicar e compreender fenómenos através de evidências observáveis e verificáveis.

Com recurso a entrevista teve como objectivo descrever a realidade estudada através do processo interactivo com os participantes da pesquisa. Contou com a colaboração de cinco participantes, entre funcionários e membros da comunidade. Não foram incluídos os alunos porque o nosso foco era a prática pedagógica inclusiva que no nosso entender envolve métodos e estratégias de acção que fazem menção a figura de educadores ou personagens que zelam pelo processo de ensino. Contudo, mantivemos conversa informal com alguns alunos durante o recreio no recinto escolar que facultou-nos colher sensibilidades acerca do entendimento por parte deles em relação ao ambiente social da escola; relação entre aluno-professor e aluno-aluno. Essa conversa ampliou a nossa visão sobre o funcionamento da escola que de certa maneira ao longo da análise dos dados recorreremos para subsidiar a pesquisa.

Quadro 1 - Caracterização dos Participantes

Nº	Sujeito	Área de actuação	Função
1	Membro de direcção	Pedagógica	Director Adjunto da Escola(DAE)
1	Membro do Órgão Consultivo	Conselho da escola	Presidente do Conselho da Escola(PCE)
1	Membro da Equipa de Inclusão escolar	Inclusão escolar	Cordenador de Equipa de Inclusão Escolar (CEIE)
1	Professor	Pedagógica	Coordenador do Ciclo(CC)
1	Professor	Pedagógica	Coordenador da Área(CA)

Fonte: Adaptado pelas autoras

O quadro descreve, da esquerda para direita o número de sujeitos que participaram da pesquisa identificação das suas posições na escola suas áreas de actuação e respectivas funções. Portanto, foram no total cinco (5) participantes.

Para permitir uma boa organização da nossa pesquisa, procuramos criar categorias temáticas a partir das respostas que obtivemos mediante a entrevista semi-estruturada, pelas quais nos guiamos para na apresentação dos resultados: *Escola inclusiva; Critério para uma escola inclusiva; Práticas da escola inclusiva; Experiências de sucesso na escola e Desafios*.

A entrevista decorreu em dois momentos e foi ministrada em dois dias seguidos: o primeiro momento foi direccionado aos membros de direcção, um de cada vez onde procuramos explorar o máximo das informações de acordo com os nossos objectivos. No segundo momento trabalhamos com os professores também em momentos diferentes para a informação não ficar viciada. Para garantir o critério de confidencialidade no tratamento dos dados, optamos codificar os informantes, no primeiro momento usamos o E1(DAE), E2(PCE) e E3(CEIE). No segundo momento da entrevista com os professores usamos P1 e P2 para designar professor1 e professor2 respectivamente.

Resultados

Primeiro momento: Entrevista com a Direcção da escola

Categoria1: Escola Inclusiva e critério para ser escola inclusiva

Nesta categoria, pretendíamos saber junto aos integrantes da direcção em diferentes âmbitos de actuação, área pedagógica, equipa de inclusão e como órgão consultivo a partir da rotina das actividades da escola se ela era escola inclusiva.

Apartir dos dados que apuramos, aferimos uma visão de os participantes possuírem a noção do que vem a ser uma escola inclusiva; o E1 por exemplo justifica dizendo “... *é inclusiva porque as decisões da escola são tomadas a partir de uma consulta abrangente desde comunidade, líderes pais e encarregados de educação*”; o E2 diz “ *nota-se muita vontade para colaborar nas actividades por parte dos pais*” e E3 afirma “ *o efectivo de crianças com NEE aumentou nos últimos três anos, é o resultado de que a comunidade está acatar positivamente a nossa mensagem com as sensibilização que nós fazemos nas reuniões, já se sentem seguros trazer os seus filhos aqui na escola*”.

A partir deste depoimento, os aspectos invocados para descrição de uma possível escola inclusiva entre os quais mencionados, o envolvimento da comunidade nas decisões da escola pelo E1, a colaboração pelo E2 e o aumento do efectivo pelo E3, analisando no seu todo entra em concordância com o perfil de uma escola inclusiva além de significar um alto compromisso pela causa por parte dos intervenientes da escola; como fundamenta, Ainscow e Viola (2024), na escola inclusiva implica esforços e um compromisso que não apenas enriquece o ambiente do trabalho escolar, mas também fortalece a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Em relação ao aumento do efectivo dos alunos com NEE, o E3 apresentou a narrativa de aderência pelos pais no processo de escolaridade dos seus filhos com NEE e/ou deficiência nos últimos três anos fruto de trabalho de sensibilização e colaboração com dados concretos que ilustram essa evolução gradual.

Quadro 2 - Evolução de efectivo de alunos com NEE nos últimos três anos

ANO	Tipo de Deficiência							
	D.V	D.A	D.F.M	A.M	T.F	D.Ap	D.M	Total
2024	-	3	5	1	1	1	2	13
2025	14	8	4	1	7	-	1	35
2026	20	10	4	1	4	2	-	41

Legenda: D.V- Deficiência visual; D.A – Deficiência Auditiva; D.F.M – Deficiência Física Motora; - A.M – Atraso Mental; T.F- Transtorno de Fala; D.Ap – Dificuldade de Aprendizagem; D.M – Deficiência Múltipla.

Os dados apresentados espelham evidências de uma evolução crescente dos efectivos escolares com NEE e/ou deficiência o que se pressupõe ser reflexo de um trabalho conjunto de sensibilização quer por parte da direcção ou comunidade em geral com implicações concretas na mudança de comportamento.

Em relação aos critérios necessários para transformação da escola regular para escola inclusiva constatamos relativa divergência nas narrativas o que se pressupõe existir influência

com a estratégia adoptada pelos desenhadores do projecto na fase de execução das directivas por áreas que compõe o universo escolar.

O E1 por exemplo diz *“foi feita uma reunião na comunidade falando pela necessidade de levar as crianças com deficiência a escola à uma data que tinham marcado, aquelas que nunca tinham frequentado e aqueles que por qualquer motivo tinham desistido para serem diagnosticados com uma equipe da saúde. Depois dos resultados fomos ditos para manter a frequência dos alunos na escola, seriam ajudados com o que precisarem”*. O E2 Foi *“a partir de uma reunião de formação, que se criou uma comissão e disseram que seria uma equipa permanente para velar questões de inclusão”*. O E3 *“fez-se reunião, a nível da direcção da escola junto com técnicos da direcção distrital e o parceiro da educação a ONG a save the children para nos falar do propósito que tinham em transformar a escola em inclusiva. Depois dessa reunião seguiu-se a reestruturação da escola em comissões e subcomissões e depois uma série de actividades por comissão”*. Nestas falas, é possível perceber dos sujeitos e deduzir que cada área de actuação reporta os critérios de acordo com os procedimentos e daquilo que foi o seu envolvimento por parte dos agentes executores por áreas escolares. Perante a uma pergunta de insistência à E3, que emergiu na resposta dada quando se referiu de *“uma série de actividades”*; procuramos saber quais eram as tais actividades.

O E3 mencionou as seguintes:

- *Criação de equipa de Inclusão escolar.*
- *Criação de cultura escolar inclusiva com o foco na Pesquisa-Reflexão e Acção.*
- *Identificação de Alunos fora da Escola (os que nunca frequentaram em idade escolar e os que abandonaram) e mapeamento.*

Nessas actividades mencionadas verificamos que alguns aspectos mencionados vão em concordância com o que fundamentamos com Stubbs (2008) ao referenciar de cultura inclusiva na escola, destacou por exemplo o treinamento e sensibilização, criação de comité de diversidade e inclusão, compromisso de liderança e criação de agenda de inclusão como alguns aspectos fundamentais para tornar a escola inclusiva.

Categoria 2: Práticas da escola inclusiva

Nesta categoria olhamos para aquilo que devem ser práticas de uma escola inclusiva e quisemos perceber junto dos sujeitos desta pesquisa que actividades inclusivas a escola tem desenvolvido. O E1 respondeu *“tem feito parte da equipa de identificação de crianças fora da escola e ajuda o ingresso dessas crianças seja para os novos ou para aqueles que abandonaram; identificação de crianças órfãs e encaminhar para escola para receber apoios*

do parceiro a ONG *save the children*”. O E2 “fazem trabalho conjunto, identificação de crianças fora da escola, as que abandonaram e fizeram uniões prematuras e desencorajar, visitas domiciliárias das crianças vulneráveis em risco de abandono e fazer relatório para escola”. O E3 deu uma resposta muito fundamentada:

As práticas que a escola tem feito para ajudar a inclusão das crianças são: criação de grupos de trabalho (conselho de escola, equipa de inclusão escolar, comité comunitário para protecção à criança, núcleo infantil, cantinho de aconselhamento à rapariga, líder comunitário, direcção da escola, professores, pais e encarregados de educação e a comunidade em geral). Estes grupos são capacitados em seminários que focam ou abordam sobre os cuidados da criança com NEE e inclusão de todas. Os líderes comunitários, os professores, a equipa de inclusão escolar realizam sempre encontros de sensibilização nas comunidades sobre a inclusão escolar, onde fazem debate sobre as barreiras que fazem com que alguns pais não levem os seus filhos a educação invocando situações de discriminação, pobreza, distâncias e outros males. O núcleo infantil realiza palestras, teatro, jogos, incentivando as outras crianças com necessidades especiais ou não para educação. Falam sobre as uniões prematuras, gravidez precoce, que condicionam o desenvolvimento da rapariga na escola. Também promove concursos sobre direitos da criança e incentivam a troca de experiência entre escolas pilotos em inclusão.

De acordo com esta informação aferimos um nível de envolvimento dos intervenientes que permite-nos apurar evidências claras de realização de práticas o que faz da escola realmente inclusiva.

Categoria 3: Experiências de sucesso na escola

Nesta categoria quisemos explorar dentro do rol de actividades que foram reveladas pela escola como sendo habituais quais delas é que os sujeitos entrevistados achavam ser experiência de sucesso. As falas que conseguimos obter, sistematizamos começando pelo E1, não especifica de forma clara, mas porém diz “*praticamente todas actividades que fazemos podem ser consideradas como sendo de sucesso, porque todas fazemos com a colaboração de todos, nos focamos nos objectivos que traçamos e conseguimos atingir com envolvimento de todos*”, o E2 “*eu acho que a actividade que é realmente sucesso é conseguir trazer os alunos com NEE na escola e termos conseguido ser vigilantes nos direitos da criança combatendo as uniões prematuras*” e o E3 disse “*ter comunidade sensibilizada e estar em prontidão, o combate de uniões prematuras, reduziram drasticamente as gravidezes precoce, as meninas já estão sensibilizadas em estudar, o cantinho de aconselhamento está ajudar muito a sensibilizar os meninos sobre a importância de estudar. E também notamos uma grande aderência dos alunos com NEE o que significa que o nosso trabalho com a comunidade está surtir efeito*”.

Notamos uma coincidência nos depoimentos quando se argumenta sobre a facilidade de operacionalizar as actividades como resultado da colaboração e prontidão. Observa-se ainda nos sujeitos uma tamanha satisfação quando dizem superar o problema de uniões prematuras. Na nossa concepção, esta é defacto uma das grandes barreiras de inclusão, pois devido a pobreza que assola a população local, as meninas eram e continuam sendo induzidas para o casamento embora agora com menor incidência, pelos seus próprios pais em tenra idade.

Categoria 4: Desafios

Para esta categoria, o nosso propósito era saber quais os desafios a escola enfrentava para ser inclusiva. Na conversa com E1 diz “há falta de recursos materiais, algumas salas tem condições deploráveis” o E2 “há escassez de material, algumas salas são precárias, quando chove é problema porque as paredes laterais são de meia altura o que faz saltar a água para as salas”, e o E3 deu-nos uma narrativa mais detalhada:

(...) enfrentamos falta de recursos materiais adaptados. Temos por exemplo crianças com NEE auditivas, visuais e física que precisam desse material e não temos. Quando estamos prestes do início do ano lectivo, fazemos um trabalho com a equipe multidisciplinar composta pela saúde, acção social e o nosso parceiro (Save the children) no sentido de fazer o rastreio das Necessidades especiais dos alunos; mas depois deste passo a intervenção na provisão dos recursos tem sido deficiente. Mas este ano recebemos um computador Orbit para escrita braille embora que de momento não temos crianças com necessidades acentuadas que precisam desse material para a escrita braille.

Confrontamos estas narrativas com a observação do contexto a quando a nossa estadia no local, embora não fosse o nosso foco para a colecta de dados; constatamos defacto a precariedade de algum edifício de construção com material local que está a degradar. O edifício convencional não tem rampas e as casas de banho para além de não serem adaptadas estão muito distantes das salas de aula. O que realmente contradiz com o principio de apresentação das infra estruturas inclusivas e ambientes inclusivos tal como descreve Ainscow (2024), um perfil que começa desde adaptação de currículos, métodos de ensino e recursos; valorização da diversidade, acessibilidade e igualdade de oportunidades; Treinamentos para professores; Adaptação do ambiente escolar, com rampas, pisos táteis, banheiros adaptados, entre outros; Oferta de suporte adicional, seja pedagógico ou emocional; Utilização de tecnologias assistivas; Promoção de relações de cooperação e parceria entre escolas, famílias e a comunidade e ser exemplo de educação inclusiva para os alunos, tratando todos os estudantes da mesma maneira.

Neste contexto, o nosso posicionamento perante a esta constatação, é que a escola tem muitos desafios pela frente, pois a inclusão diz respeito a todo esse rol de práticas.

Segundo momento: Entrevista com os professores

Os critérios definidos para categorias temáticas do primeiro momento são os mesmos também para o segundo, pensamos em manter porque queríamos confrontar a informação para ver as aproximações e afastamentos das ideias.

Categoria 1: Escola Inclusiva e critério para ser escola inclusiva

Neste item quisemos saber qual era a concepção dos professores em relação a educação inclusiva o P1 diz *“para mim educação inclusiva é dar oportunidade a todos alunos para frequentar a escola, sem discriminação de cor, raça e etnia e criar condições para que estes aprendam com eficiência”*, o P2 *“Educação inclusiva é uma educação orientada para todos independentemente das condições que os indivíduos possuem. É uma educação que propõe mudanças na maneira de como trabalhar com os alunos na sala de aulas como por exemplo privilegiar a aprendizagem do aluno através do ensino centrado no aluno”*

Tais definições abordadas pelos professores, inferimos nelas que revelam uma postura voltada para o atendimento de educação como direito para todas as crianças; tendo como desafio torna-la numa prática eficaz. Os Professores apresentam uma abordagem que transcende a dimensão circunscrita na sala de aula, expõem uma perspectiva mais ampla referenciando os aspectos fundamentais para qualidade de educação e uma base para harmonia social.

Relativamente ao critério para uma escola inclusiva, embora pareça que os professores tenham o entendimento sobre educação inclusiva, não manifestam depoimentos consistentes. O P1 por exemplo respondeu *“houve uma reunião de sensibilização com a save Children e a direcção da escola na qual fizeram-nos saber que a escola iria acolher um projecto-piloto em educação inclusiva, desde então começamos a ter formação continua trimestralmente sobre práticas inclusivas na sala de aulas”*. Para o P2 *“formou-se equipa de inclusão escolar para velar as questões de inclusão e estabelecer ponte entre a comunidade e a escola nessa matéria e nós professores recebemos formação de forma continuada trimestralmente sobre como podemos lidar com o aluno com NEE na sala de aula”*.

Nestas falas, pode se perceber que mesmo que não tenham clareza dos critérios usados para transformação da escola em inclusiva, estão cientes das mudanças que se operam na escola; o facto muito positivo os dois informantes focalizaram-se no objectivo das formações continuadas que recebem que é para ajudar a lidar com o aluno com NEE na sala de aulas algo muito pertinente e favorável para aprendizagem inclusiva.

Categoria 2: Práticas da escola inclusiva

Em relação as práticas desenvolvidas na escola como inclusiva o P1 “ *são muitas práticas que aprendemos nas formações e desenvolvemos na sala de aulas: Estratégias inclusivas como actividades que envolvem olhar/observar, ouvir e compreender, falar, tocar nas coisas e mover-se; Utilização de brinquedos e jogos; Lições relevantes da vida real; Teatro e encenação; Utilização de espaços exteriores; Utilização de aprendizagem entre pares e sistemas de apoio de amigos ou pares; Utilização de livros e texto de uma forma criativa.*” E o P2 “*Implementamos dinâmicas e estratégias activas como trabalho de grupo bem estruturado, aprendizagens aos pares, realizamos oficinas pedagógicas de elaboração de Kits de recursos por grupos de disciplina para tornar aulas mais activas. Para os alunos com NEE aprendemos concretamente a elaborar plano educativo individualizado para flexibilizar a sua aprendizagem*”

A partir dos discursos, aferimos que o ambiente de aprendizagem nessa escola espelha a inclusão. O bom dessas práticas é a diversificação dessas estratégias inclusivas, o que implica que pedagogicamente oferece uma variedade de possibilidades de aprendizagem para acomodar aos vários estilos de aprendizagem que os alunos possam apresentar. Outro aspecto que merece destaque é as oficinas pedagógicas para elaboração de Kits de apoio a aprendizagem, numa altura em que se fala de escassez do material didáctico convencional, os kits com material local constituem uma saída viável para flexibilizar a aprendizagem.

Categoria 3: Experiências de sucesso na escola

Entre as experiências de sucesso o P1 reporta, “*o que eu acho que é um sucesso é a criação de Kits de apoio a aprendizagem, a nossa sala de professores tem esse material que evidencia o trabalho que fazemos, claro que algum material elaboramos com ajuda dos alunos mas sob a nossa orientação*”. Para o P2 disse “*eu quero ser optimista em dizer que a primeira experiência de sucesso que eu tenho como professor é a mudança de atitude na sala de aulas, tenho agora muita sensibilidade com os alunos, porque sei que nem todos aprendem da mesma maneira, cada caso é um caso único, e tem o seu próprio ritmo de aprendizagem que tenho prestar atenção e dar o apoio devido. A outra experiência que eu gostaria de mencionar como de sucesso é a elaboração de Planos educativos individualizados, não tenho muito domínio disso, mas como somos mais de cinco colegas que passamos na mesma turma, conhecemos os alunos, e geralmente tem sido os mesmos que apresentam dificuldades quase em todas*

disciplinas, então junto com os colegas elaboramos o Plano de Reforço para os alunos críticos na aprendizagem e implementamos de acordo com as características da disciplina que cada professor lecciona. O resultado sempre foi positivo”.

Conseguimos entender que nessas falas que professores estão se identificando com a causa; de facto o que o P2 relata como sua nova postura resultante da compreensão da noção da diversidade e heterogeneidade dos alunos na sala de aula, é primeiro aspecto de sucesso fundamental e ponto de partida para todo processo de inclusão. É também bastante louvável para os professores a experiência de envolvimento dos alunos na produção do material didático, pois é uma estratégia de pôr a participar na preparação das suas próprias aprendizagens.

Não ficou claro quanto aos procedimentos de elaboração dos Planos Educativos, pois a narrativa não especifica em detalhes, acerca de como é feito diagnóstico desses alunos e se existe mais intervenientes nesse processo. Entretanto, falam do Plano de Reforço, o que não se sabe ao certo se trata-se da mesma coisa. Contudo, leva-nos a crer que é uma actividade em processo pelo facto do nosso interlocutor ter se explicado que era uma prática que ainda não tinha domínio embora a realizasse junto dos seus colegas e com impacto positivo.

Categoria 4: Desafios

Nesta categoria pretendíamos saber dos professores quais consideravam ser desafios para inclusão ao longo das suas práticas. Nisso o P1 responde “*o grande desafio é identificar as barreiras de aprendizagem que impedem a participação máxima dos alunos no currículo e na vida geral e atender às necessidades de aprendizagem dos mesmos que se originam destas barreiras*”. O P2 revelou “*gerir uma turma de alunos com diferentes estilos de aprendizagem. O grande desafio mesmo está nas avaliações, as que eu faço tento fazer adequações de acordo com a realidade do aluno que tem problemas, mas as outras que são generalizadas os alunos são obrigados a se submeter nos mesmos padrões de avaliação que os outros alunos normais, isso muitas vezes não é benéfico para eles.*”

De acordo com esses depoimentos, nota-se tamanha preocupação dos professores acerca da falta de autonomia na gestão do currículo na sala de aula. Na nossa maneira de entender a educação inclusiva não se efectiva excluindo os fazedores das decisões nesse caso os professores. As avaliações elaboradas ao nível do topo (Actidades de control Parcial-AP e exames) deviam abrir excepção dando autonomia aos professores para elaborarem avaliações localmente para os alunos com os problemas de aprendizagem identificados.

Discussão dos Resultados

De uma maneira geral temos a clareza que as práticas na Escola Primária 1º e 2º grau de 3º congresso contemplam princípios de inclusão. Chegamos a essa constatação a partir das ideias da UNESCO (2024) ao considera-las como estratégias e abordagens que visam garantir que todos tenham acesso igualitário a oportunidades, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades especiais. Nisso encontramos muitas estratégias, abordagens e uma tendência de acesso igualitário dos alunos com Necessidades Especiais. Foi possível notar a partir dos dados que apuramos, além da equipa de inclusão escolar que tem suas actividades específicas como órgão que vela pela inclusão, a escola se organizou em comissões e subcomissões para facilitar o desenvolvimento das actividades de forma abrangente. Tal postura vai de acordo com aquilo que Nóvoa (2022), considerou a escola inclusiva, como espaço público onde cada um é chamado a participar activamente e sentir-se parte da mesma num verdadeiro sentido inclusivo.

Os membros da direcção da escola, apresentam como o lado forte das práticas, a identificação dos alunos com NEE fora da escola, e também alunos que já frequentavam a escola e por qualquer motivo abandonaram ao longo do percurso. Esta acção é feita em colaboração com a comunidade. O envolvimento comunitário por si só, faz parte da cultura inclusiva; Stubbs (2008) desafia as escolas sob forma de uma pista para esse envolvimento, a criação de redes de apoio e comité de diversidade e inclusão que na nossa análise seria a equipa de inclusão escolar.

O acesso igualitário é nos ilustrado com os efectivos escolares dos alunos com NEE nos últimos três anos que evoluiu significativamente: 13 em 2024, 35 em 2025 e 41 em 2026. Os depoimentos também dos professores ilustram essa realidade de práticas inclusivas, sustentando com estratégias activas, trabalhos em grupo, trabalhos aos pares e também a produção de kits de material didáctico que contam com os alunos na produção. De salientar que (Ainscow, 2023) reforça esta ideia com a noção de aprendizagem significativa que se descreve em conexão com essas estratégias, pois é através delas que fluem as experiências dos alunos que servem de base para as novas aprendizagens.

A menção do Plano Educativo Individualizado para apoiar os alunos com NEE; relativamente à esse pormenor, Ainscow (2024) frisou, a necessidade de dar apoio individual constitui só uma parte da tentativa de aumentar a participação dos alunos. Esta prática deve ser subsidiada com o reconhecimento das autonomias dos alunos, dando espaço para criar e

executar suas próprias iniciativas. O apoio está também presente quando os professores preparam as suas aulas tendo em vista todos os seus alunos, reconhecendo os seus diferentes pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem ou quando os alunos se ajudam uns aos outros. Esses estilos de aprendizagem são observados também segundo a nossa percepção na diversidade de estratégias que os professores se regem. O que seria a essência de práticas inclusivas, valorização da diversidade com implicações concretas na eliminação das barreiras (UNESCO, 2024).

Como pesquisadores, apreciamos a proactividade e o desempenho que os professores têm ao abordar os aspectos de inclusão que ficamos com a sensação de que seja o fruto do ciclo das formações continuada que foram recebendo ao longo do tempo.

É deveras satisfatório notar que os sujeitos da pesquisa reconhecem a tamanha responsabilidade que têm identificando-se como partes integrantes da inclusão, estão envolvidos com a causa, mas estão cientes dos grandes desafios que enfrentam; a falta de adaptação das infraestruturas, falta do material de compensação para alguns alunos com NEE, precariedade de algumas salas de aulas, identificar as barreiras de aprendizagem dos alunos para melhor apoiar os mesmos, só para citar alguns exemplos.

Cabe ressaltar, os aspectos destacados como característicos dos intervenientes da escola, a *colaboração* e a *prontidão* são perceptíveis como resultantes das experiências do processo de transição da escola regular para inclusiva porque como já nos referimos, as maiores barreiras da inclusão na educação não são somente físicas; são também atitudes negativas, ou políticas discriminatórias. Nesse contexto, a promoção de relações de cooperação e parceria entre escolas, famílias e a comunidade é o exemplo concreto do modelo social de educação inclusiva, onde a escola é espaço para todos e o acolhimento é como referência obrigatória.

Conclusões

Após este percurso, concluímos que a Escola Secundária 3º Congresso, entende a educação inclusiva não como uma meta para atingir, mas como um processo em constante construção. Pois percebe-se que é de forma gradual que a escola vai se re-invetando, aprendendo e aperfeiçoando as práticas inclusivas. A prova disso, a escola precisou de reestruturar-se no quadro da transição do regular para inclusiva: Criação de equipa de Inclusão escolar; Criação de cultura escolar inclusiva com o foco na Pesquisa-Reflexão e Acção; Identificação de Alunos fora da Escola (os que nunca frequentaram em idade escolar e os que

abandonaram) e mapeamento, estes como antecedentes, práticas não comuns para o ensino regular.

Na mesma senda, os resultados evidenciaram que para dinamizar as tarefas, a reestruturação estendeu-se para criação de grupos de trabalho (conselho de escola, equipa de inclusão escolar, comité comunitário para protecção à criança, núcleo infantil, cantinho de aconselhamento à rapariga, líder comunitário, direcção da escola, professores, pais e encarregados de educação e a comunidade em geral) e todos se beneficiaram de uma capacitação sobre educação inclusiva.

As comissões criadas facilitaram a execução das práticas de forma de uma liderança participativa expresso sempre em volta da colaboração e prontidão. Nessa lógica constatamos também que algumas actividades são operacionalizadas contando com a rede de apoio dos parceiros: Saúde, Acção social e a Save the children. Do mesmo modo, a formação contínua proporcionada aos professores produziu estratégias positivas para a leccionação de aulas e produção de material de apoio a aprendizagem de alunos com NEE.

O trabalho de sensibilização aos pais ou encarregados de educação sobre a escolarização dos alunos com NEE tornou-se uma prática aprimorada e de domínio da comunidade escolar. Esse trabalho está gerar resultados positivos materializados no aumento de efectivos dos alunos com NEE e redução de índice de uniões prematuras e gravidez precoce.

Todavia, embora exista sucessos na aprendizagem dos alunos com NEE, os professores queixam-se na limitação sobre formas de avaliação desses alunos dentro dos parâmetros da inclusão, pois, as avaliações sumativas por natureza têm o carácter selectivo. Diante desse desafio fechamos o nosso artigo com a seguinte reflexão: Que mecanismos podem ser fortalecidos para garantir uma avaliação promotora de inclusão? Até que ponto os professores estão preparados para realizar avaliações inclusivas e adequadas às especificidades desses alunos? Como seria uma prática pedagógica avaliativa inclusiva?

Referências

AINSCOW, Mel. Inclusion and equity: an agenda for educational reform. In: **International Encyclopedia of Education**. 4. ed. Amsterdam: Elsevier, 2023. p. 1-11. DOI: 10.1016/B978-0-12-818630-5.12057-3.

AINSCOW, Mel; VIOLA, Mercedes. Developing inclusive and equitable education systems: some lessons from Uruguay. **International Journal of Inclusive Education**, v. 28, n. 14, p. 3568-3584, 2024. DOI: 10.1080/13603116.2023.2279556.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

STUBBS, S. **Educação Inclusiva onde Existem Poucos Recursos**. Atlas Alliance. OSLO, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE; Ministério da Educação e do Desporto, 1994. Disponível em: [Portal do MEC – Declaração de Salamanca](#). Acesso em: 17 jul. 2026.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2024/25**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/gem-report/en>. Acesso em: 29 jun. 2026.

SOBRE AS AUTORAS

Maria de Esperança Anastácio Gomes. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Sergipe. Atualmente é docente da Universidade Rovuma. Membro de Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI) na UniRovuma.

Contribuição de autoria: autora - <https://lattes.cnpq.br/2246300915662718>

Rosana Carla do Nascimento Givigi. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe; Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial e Saúde/Fonoaudiologia, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Contribuição de autoria: autora - <https://lattes.cnpq.br/9715817922078257>

Como citar este artigo

GOMES, Maria de Esperança Anastácio; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Educação inclusiva e consolidação de práticas inclusivas após o modelo escola-piloto em Nacala-Porto, Moçambique. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.20676