

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília – SP

AMISSE ALBERTO

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA EDUCACIONAL MOÇAMBICANO:
As vivências sociais e inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino geral

MARÍLIA-SP

2022

AMISSE ALBERTO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA EDUCACIONAL MOÇAMBICANO:
As vivências sociais e inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino geral**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para obtenção de título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Prof^ª Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

MARÍLIA-SP

2022

A334e	<p data-bbox="438 1397 582 1420">Alberto, Amisse</p> <p data-bbox="438 1435 1157 1541">Educação especial no sistema educacional moçambicano : as vivências sociais e inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino geral / Amisse Alberto. -- Marília, 2022</p> <p data-bbox="459 1556 518 1579">170 p.</p> <p data-bbox="438 1637 1189 1700">Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília</p> <p data-bbox="459 1715 885 1738">Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira</p> <p data-bbox="438 1796 1157 1859">1. Educação moçambicana. 2. Inclusão escolar. 3. estudantes com deficiência. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA EDUCACIONAL MOÇAMBICANO: As vivências sociais e inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino geral

AUTOR: AMISSE ALBERTO

ORIENTADORA: ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

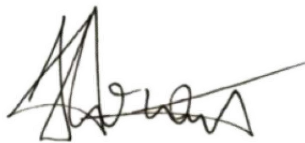
Prof(a). Dr(a). MARION MACHADO CUNHA (Participação Virtual)
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGEM / UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Prof(a). Dr(a). ROSIMEIRE MARIA ORLANDO (Participação Virtual)
Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos

Prof(a). Dr(a). MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO (Participação Virtual)
Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas – IEP³ / Unesp, São Paulo

Prof(a). Dr(a). GRAZIELA ZAMBAO ABDIAN (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Marília, 09 de maio de 2022



Prof(a). Dr(a). Henrique Tahan Novaes
Coordenador do PPG em Educação

Dedico esta tese a todos alunos e alunas com deficiência que se encontram em processo de escolarização em diferentes escolas do Ensino Geral no Sistema Nacional de Educação.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, por essa razão agradeço à esta agência por me ter concedido a bolsa de estudos, por meio do Programa Estudante-Convênio, PEC-PG/CAPES, Edital nº 32/2017, que constituiu o suporte financeiro para chegar a este estágio.

A Deus pela vida e saúde ao longo do tempo que durou o curso de Doutorado na Unesp-Campus de Marília/SP, no Brasil, longe da minha família em Moçambique.

Igualmente endereço os meus agradecimentos à Prof^a Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, que me acompanhou nas diferentes etapas deste trabalho, pela orientação, pela paciência, pelas palavras de incentivo e também pelas exigências, próprias do contexto acadêmico.

Quero agradecer aos meus pais Alberto Alua e Olinda Pizar que, nos diferentes momentos da minha vida, sempre acreditaram nas minhas capacidades, pelos seus incentivos e confiança.

Aos meus irmãos Victor, Adélia, Gerida e Elizete agradeço também pelo carinho e pelos incentivos que me deem dado.

Agradeço à minha esposa Rabia Vasco, pela paciência e compreensão da razão da minha ausência durante o tempo que me afastei dela para a realização deste trabalho e, às minhas filhas Liana, Amiralda, Ávila e Denise, que constituem a minha fonte de felicidade e de inspiração nas minhas batalhas e conquistas

Também expresso os meus agradecimentos aos meus colegas brasileiros e membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS), nomeadamente: a Kátia, o Ângelo, a Fernanda, o Luís, a Glaciélma e a Márcia, pela convivência acadêmica e troca de experiências que tivemos durante a minha estadia em Marília.

E, de forma especial agradeço os estudantes com deficiência e suas famílias que se disponibilizam para participar no processo investigativo deste estudo, pela simpatia em nos acolher em suas residências e fornecimento de informações que foram indispensáveis para a realização deste trabalho.

RESUMO

No contexto do sistema educativo moçambicano, a inclusão escolar estabelece-se como componente integrante do Sistema Nacional de Educação, a partir das premissas gerais do direito à educação, ou seja, o sistema não institui políticas específicas que estejam, exclusivamente, direcionadas a estudantes com deficiência. Neste sentido, a inclusão escolar acontece por meio da educação especial, concebida como o conjunto de serviços didático-pedagógicos usados nas escolas para facilitar e apoiar no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência cuja aprendizagem deve acontecer mediante o uso destes serviços. Assim, neste estudo, abordamos a temática da educação especial no contexto da política educacional moçambicana no Ensino Geral com o objetivo de analisar e compreender a relação entre as vivências sociais e o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência no sistema educativo. O que nos motiva a estudar esta temática é o fato de observarmos, ao longo dos anos correntes, o não ingresso de crianças com deficiências em processo de ensino escolar, embora o sistema escolar ofereça serviços de educação especial que visam o apoio à inclusão escolar destas crianças. Para a realização do estudo optamos por conduzir uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas e pesquisa documental. A entrevista foi realizada com dois estudantes com deficiência e suas famílias, e a pesquisa documental deteve-se ao estudo dos mapas estatísticos de estudantes com deficiência, de 2015 a 2020, da Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Nampula e do Centro de Recursos de Educação Especial – Josina Machel, de 2011 a 2020. Os dados da pesquisa documental revelaram que os estudantes com deficiências se encontram em todos os níveis de ensino, nomeadamente o ensino primário, do primeiro e segundo graus, e o ensino secundário, do primeiro e segundo ciclos, porém a sua distribuição é muito irregular. Na análise, verificamos a existência de uma proporcionalidade inversa, que se observa na relação que se estabelece entre o nível de ensino e as taxas de matrículas ao longo do tempo. Dos resultados da análise sobre as taxas de matrículas na rede educacional e no Centro de Recursos de Educação Inclusiva ficou evidente que, quanto maior for o nível de ensino, menor será a taxa de matrícula de estudantes com deficiência no nível, ou seja, os estudantes com deficiências estão matriculados, sobretudo, no Ensino Primário do Primeiro Grau, e a sua presença no ensino secundário é escassa. Quanto aos dados da entrevista, nos relatos dos participantes, a condição do aluno apresenta-se como condicionante do sucesso escolar e prevalece o entendimento de que os estudantes com deficiências não apresentam nenhuma vantagem escolar para eles mesmos e para os seus pares. Estes resultados, no seu conjunto, significaram para o estudo que o processo de inclusão escolar, a sua efetivação está dependente das características das vivências do cotidiano em que estão inseridos os estudantes com deficiências.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Vivências sociais. Estudante com deficiência. Educação especial e Sistema educativo moçambicano

ABSTRACT

In the context of the Mozambican educational system, school inclusion is established as an integral component of the National Education System, based on the general premises of the right to education, with this, we want to say that the system does not institute specific policies, exclusively directed to students with disabilities, In this sense, school inclusion take place in the schools through special education, understood as the set of didactic-pedagogical services used in schools to facilitate and support in the teaching-learning process of students with disabilities, whose learning must take place through the use of these services. Thus, in this study, we approach the theme of special education in the context of Mozambican educational policy in General Education with the objective of analyzing and understanding the relationship between social experiences and the process of school inclusion of students with disabilities in the educational system. What motivates us to study this theme is the fact that we observe, over the current years, the non-entry of children with disabilities in the process of school education, although the school system offers special education services aimed at supporting the school inclusion of these children. To carry out the study, we chose to conduct a qualitative research through interviews and documentary research. The interview was with two students with disabilities and their families and the documentary research was on the statistical maps of students with disabilities from 2015 to 2020 in the Ministry of Education and Human Development of Nampula sector and the Center for Special Education Resources – Josina Machel, from 2011 to 2020. Data from the documentary research revealed that students with disabilities are in all levels of education, including primary, first and second grade, and secondary education, in the first and second cycles, but their distribution is very irregular. In the analysis, we verified the existence of an inverse proportionality, which is observed in the relationship that is established between the level of education and enrollment rates over time. In the analysis of data on enrolment rates in the educational system and in the Inclusive Education Resource Center, it was evident that When we have the higher the level of education, we have the lower enrolment rate of students with disabilities at the level, which means that the, students with disabilities are enrolled, mainly, in Primary Primary Education of the First Degree, and their presence in secondary education is scarce. As for the interview data, the participants' reports shows the student's condition is a condition of school success and the understanding prevails that students with disabilities do not present any school advantage for themselves and their peers. These results, as a whole, meant for the study that, the process of school inclusion, its effectiveness is dependent on the characteristics of the daily experiences in which students with disabilities are inserted.

Keywords: School inclusion. Social experiences. Student with disabilities. Special education and Mozambican education system

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Momentos e instituições que marcaram o processo de inclusão escolar	23
Figura 2: Inclusão escolar na política educacional moçambicana.....	46
Figura 3: Ensino Especial no Sistema Educativo do Período Socialista	48
Figura 4: Educação especial no sistema educativo do período democrático.....	56
Figura 5: Educação especial no sistema educativo vigente	61
Figura 6: Mapa ilustrativo da Província de Nampula.....	68
Figura 7: Níveis, ciclos e classes do Ensino Geral	74
Figura 8: Esquema do modelo de análise de dados.	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ações da política social para pessoas com deficiências	37
Quadro 2: Estudos publicados pelo CEP-FEP sobre inclusão escolar em 2016	40
Quadro 3: visão geral da educação especial, seu público-alvo e sua perspectiva de inclusão	63
Quadro 4: Nampula: população, superfície e densidade populacional por distrito	69
Quadro 5: Falantes do Emakhua em Nampula	71
Quadro 6: Distribuição de escolas primárias e secundárias por província em 2015	72
Quadro 7: Número de escolas públicas do Ensino Geral em Nampula.....	73
Quadro 8: Efetivos escolares no Ensino do Ensino Geral em Nampula	75
Quadro 9: Características sociais das famílias participantes do estudo.....	87
Quadro 10: Índice de paridade de gênero por província e por nível de ensino	109
Quadro 11: Os profissionais em serviço no CREI-JM e suas responsabilidades	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Estudantes com deficiência na escola regular, 2015 – 2020.....	96
Gráfico 2: Principais formas de deficiência em estudantes do Ensino Geral.....	97
Gráfico 3 : Estudantes com deficiência por níveis de ensino.....	101
Gráfico 4 : Relação entre gênero e deficiência nas taxas de matrículas.....	107
Gráfico 5: Evolução dos efetivos escolares com deficiência por distrito.....	112
Gráfico 6: Estudantes com deficiência nos distritos da rede educacional.....	115
Gráfico 7: Efetivos escolares com deficiência no CREI-JM.....	120
Gráfico 8: As formas de deficiência no CREI-JM.....	121
Gráfico 9: Estudantes com deficiência e níveis de ensino no CREI-JM.....	125
Gráfico 10: Gênero e deficiência no CREI-JM.....	126

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEPE	Centro de Estudos de Políticas Educativas
CREI	Centros de Recursos de Educação Inclusiva
CREI-JM	Centro de Recursos de Educação Inclusiva – Josina Machel
DPEDH	Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
ECD	Escala de Conceção de Deficiência
EP1	Ensino Primário do 1º Grau
EP2	Ensino Primário do 2º Grau
EPC	Escola Primária Completa
ESG1	Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo
ESG2	Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo
FEP	Faculdade de Educação e Psicologia
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
IFP	Instituto de Formação de Professores
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
MINED	Ministério de Educação
MINEDH	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMM	Organização da Mulher Moçambicana
ONG	Organização Não Governamental
REE	Repartição de Educação Especial
SNE	Sistema Nacional de Educação
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UP	Universidade Pedagógica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 INCLUSÃO ESCOLAR E VIVÊNCIAS SOCIAIS: NOTAS CONCEITUAIS.....	21
2.1 Inclusão escolar: contextos de surgimento e seu significado.....	21
2.2 Vivência: o seu significado na teoria vigotskiana	29
2.3 Estudos sobre inclusão escolar no contexto moçambicano	35
3 A INCLUSÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS NA SOCIEDADE MOÇAMBICANA	45
3.1 Sistema Nacional de Educação: estrutura, princípios e funcionalidades.....	45
3.1.1 Elegibilidade e princípios para a inclusão escolar no sistema educativo.....	64
3.2 Aspectos sociais, educacionais e históricos de Nampula	67
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	77
4.1 Trabalho de campo: procedimentos de coleta de dados	78
4.2 Considerações éticas	84
4.3 Participantes do estudo	85
4.3.1 Características das famílias participantes.....	87
4.4 Procedimentos para análise de dados.....	89
5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	95
5.1 Pesquisa documental: inclusão escolar na rede educacional	95
5.1.1 Efetivos de estudantes com deficiência.....	95
5.1.2 Estudantes com deficiência nos níveis de ensino.....	101
5.1.3 Deficiência e gênero.....	105
5.1.4 Estudantes com deficiência nos distritos da rede educacional.....	111
5.2 A inclusão escolar no Centro de Recursos de Educação Inclusiva – Josina Machel....	117
5.3 Análise das entrevistas: vivências sociais de estudantes com deficiência.....	128
5.3.1 A descoberta da existência da deficiência.....	129
5.3.2 Batalha da família.....	133
5.3.3 Interpretação da deficiência	136
5.3.4 Deficiência e relações sociais.....	138
5.3.5 Potencialidades de realização social	142
5.4. Análise das entrevistas: inclusão escolar de estudantes com deficiências.....	144
5.4.1 Trajetória escolar.....	145
5.4.2 projetos e aspirações estudantis.....	150
5.4.3 Entraves e resiliência na vida estudantil	153

5.4.4 Inclusão escolar e deficiência.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICE	169

1 INTRODUÇÃO

As vivências sociais do meio circundante integram e possibilitam o processo de desenvolvimento e, por isso, estruturam a vida individual a partir de um conjunto de valores, interesses e normas sociais da coletividade no contexto em que cada indivíduo está inserido, determinando, desse modo, as suas atitudes perante a vida. Com este pressuposto que realça a existência de uma articulação entre o processo de desenvolvimento e o que se vivencia na vida social, o presente trabalho, que vem sendo realizado nos últimos quatro anos, no âmbito do curso de Doutorado em Educação, tem o objetivo de analisar e compreender a influência das vivências do cotidiano das comunidades no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiências ou necessidades educacionais especiais¹ (NEE) no âmbito da política educativa da sociedade moçambicana.

A motivação para abordar esta temática está relacionada com o fato de termos observado que, ao longo das nossas interações sociais e práticas educacionais, seja no âmbito profissional ou pessoal, a maior parte de estudantes com deficiência não ingressa no processo de ensino escolar, embora este ofereça serviços educativo-pedagógicos especiais que visam o apoio à inclusão escolar destes estudantes.

Diante de tal situação, sentimos a necessidade de conduzir uma investigação que pudesse nos indicar as possíveis razões que sustentam o desinteresse pela escola da maior parte de estudantes com deficiência, uma atitude que é manifestada com consentimento e apoio das famílias destas crianças.

Como forma de estabelecermos elementos de referência na análise da problemática, selecionamos dois aspectos a serem estudados. O primeiro é a política educacional, especialmente, os princípios do seu processo de inclusão escolar e o segundo é o conjunto de elementos da vida social, representado por vivências do cotidiano em que as crianças com deficiências estão inseridas.

Inclusão escolar e vivências sociais são dois conceitos que tratamos de forma articulada em nosso estudo, embora os seus significados e os posicionamentos na literatura específica não sejam convergentes. A inclusão escolar integra e ganha espaço no campo educacional em

¹ Em Moçambique as necessidades educacionais especiais (NEE) são referidas como consequência de diversas condições, entre elas a deficiência, ou seja, a deficiência, no caso deste estudo, ocasiona NEE, as quais são compreendidas quando há uma condição do estudante que afeta a sua aprendizagem a ponto de ser necessário o uso de recursos especiais para que possa aprender. Assim, no âmbito deste estudo, há uma coincidência entre os termos – os estudantes com NEE são os mesmos dos com deficiência – portanto, optamos em usar apenas o termo deficiência.

decorrência de movimentos sociais que, ao longo da história das sociedades, têm reivindicado espaço na escola para um conjunto de públicos diversos, incluindo estudantes com deficiências, os quais, por muito tempo, a sociedade considerava que a educação dessas pessoas não traria contribuição social e, portanto, não haveria necessidade de educá-los.

Na sociedade moçambicana, o espaço para a educação de estudantes com deficiência na escola passou a ser assegurado pela política educativa, por meio do Sistema Nacional de Educação (SNE), instituído em 1983, pela Lei nº 4/83, que, mais tarde, foi aperfeiçoada pelas Leis 6/92 e 18/2018 do SNE. Esta última indica que a política educativa, em todos os seus subsistemas, incluindo o do Ensino Geral, deve funcionar com um “conjunto de serviços e recurso didático-pedagógicos de apoio e facilitação da aprendizagem de todo o aluno, incluindo aquele que tem deficiência física, sensorial, mental, múltipla e outras, com base nas suas características individuais, com o fim de maximizar o seu potencial” (MOÇAMBIQUE, 2018).

A respeito do conceito de vivências sociais, nosso estudo buscou suporte na teoria vigotskiana em que tal conceito pode ser entendido como uma unidade básica no estudo da situação social de desenvolvimento cultural de cada pessoa, sendo, portanto, preponderante na constituição da personalidade humana, mediante um conjunto de valores, princípios e ideologias de cada contexto social (GRASS, 2017).

Pelas vivências se estabelece um determinado modo de vida que, no coletivo social, muitas vezes, segue inconscientemente com a manutenção de determinados hábitos e formas de ser do cotidiano da sociedade em que se vive. Desta forma, a criança se apropria do modo de ser de seu grupo social e, conseqüentemente, poderá repetir hábitos e valores de forma autônoma, sem criticidade de seus significados.

Com este entendimento, Vigotski (2018a) coloca em um lugar de destaque a importância das vivências que acontecem no meio circundante para o desenvolvimento cultural do indivíduo considerando que,

o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança. Se essa relação for violada por força de circunstâncias inatas da criança, as características superiores não surgirão (VIGOTSKI, 2018a, p. 89).

Este entendimento permite-nos afirmar que a criança, do ponto de vista social, é produto daquilo que vivencia à sua volta. Assim, a percepção do alcance dos significados desses dois conceitos permitiu-nos constatar que, na sociedade moçambicana, as vivências do meio em que

se encontram as crianças com deficiência proporcionam uma concepção sobre a educação com impacto significativo no processo de inclusão escolar que, entre outras formas, se pode traduzir na dispensa do processo de escolarização na vida delas. A partir desta constatação que emergiu a tese que defendemos no estudo, qual seja: a efetivação do processo de inclusão escolar está dependente das características das vivências do cotidiano em que estão inseridos os estudantes com deficiências.

O problema investigado neste estudo, portanto, refere-se à relação entre a inclusão escolar e as vivências sociais de alunos com deficiências. Estudar a questão dos estudantes com deficiência, olhando-a numa perspectiva das vivências sociais e da inclusão escolar, implica a ponderação dos princípios da teoria histórico-cultural, analisando o problema a partir da gênese das funções psicológicas superiores que se constituem nos contextos sociais. Tendo em consideração este pressuposto, podemos afirmar que há, nas vivências do cotidiano das comunidades, configurações que participam nos processos de mediação presentes em diferentes contextos da vida social e se reproduzem atingindo esferas mais formais da vida, como o processo de escolarização, em consonância ou dissonância com os pressupostos educativos socialmente estabelecidos por meio da política educativa.

Considerando a possibilidade da existência de uma relação entre vivências sociais e a inclusão escolar, numa análise sobre o contexto moçambicano, é possível verificar a existência de uma linha, ainda que tênue, que permite a distinção das vivências e práticas sociais como hábitos do contexto *tradicional*, do cotidiano das comunidades, e as orientações e posturas oficiais, das políticas sociais estabelecidas, como sendo *formais*.

A gênese da constituição das vivências e práticas sociais, em duas dimensões (tradicional e formal), estabelece-se no contexto moçambicano como resultado das diferentes políticas sociais e educacionais vividas no país. Em nosso entendimento, uma dessas políticas é resultado da herança de formas de mediação, próprias da política social e educacional estabelecidas no período colonial, em que havia separação entre a cultura erudita (própria do ocidente) e a cultura tradicional (característica da população nativa moçambicana). A partir desta distinção, constrói-se no contexto moçambicano “sociedades dicotômicas coexistentes: uma sociedade tradicional e outra moderna, sendo a primeira predominante no meio rural e a segundo no meio urbano” (CASTIANO, 2006, p. 3).

Num contexto de vivências com perspectiva social dicotômica, estabelecem-se vários tipos de parâmetros na vida social das pessoas. Castiano (2006) aponta a manifestação desses fenômenos realçando que, geralmente, os parâmetros da dicotomização das vivências sociais são visualizados por discursos que levam “como pressuposto directa ou indirectamente, a

existência de uma dualidade social (tradicional e moderna) com saberes, práticas e valores aparentemente contraditórios e em conflito, não articulados ou até mesmo incompatíveis entre si” (CASTIANO, 2006, p. 4).

Particularmente, no que diz respeito ao campo educacional, a dicotomização das vivências sociais é reforçada pelos discursos que usam os termos educação formal e educação tradicional para legitimar a coexistências de dois modos distintos de educação, em que, por um lado é usado o

termo ‘educação formal’ para designar um tipo de educação que segue modelos epistemológicos, morais e estruturais da modernidade, por outro, também é frequente o uso do termo ‘educação tradicional’ que procura designar modelos de educação que seguem um padrão epistemológico, ético-moral e estrutural baseado em tradições culturais dos povos locais (CASTIANO, 2006, p.3).

A educação formal veicula, através dos seus currículos escolares, um conjunto de saberes considerados necessários para a consolidação da cidadania e desenvolvimento científico no quadro da luta contra a pobreza. Ela corresponde ao controle político-administrativo das escolas enquanto espaços privilegiados de produção e transmissão de conhecimentos considerados úteis para a sociedade, ou seja, do espaço onde o ato educativo, cujo conteúdo representa o conjunto de signos culturais selecionados para conferir a segunda natureza humana (SAVIANI, 2011), se procede com intencionalidade e sistematicidade.

Paralelamente à educação formal está a educação tradicional, de âmbito não formal, procurando projetar uma imagem da sociedade que se identifica com os valores e saberes oriundos especificamente da cultura e herdados de geração em geração através dos costumes e do convívio social entre as comunidades, os quais, geralmente, representam as vivências do cotidiano das comunidades.

A interpretação que temos sobre o modo como se articulam os pressupostos, os saberes e significados sobre a deficiência nas das vivências sociais do cotidiano das comunidades com os da política educativa, nos remete ao entendimento de que estudantes com deficiência, pelas suas vivências, caracterizadas geralmente por saberes e interpretações do contexto tradicional, não colocam a escola no centro das suas prioridades.

Esta percepção da possibilidade de existência de influência de valores e de crenças, próprios das vivências do cotidiano das comunidades e que atuam na política educativa e no processo de inclusão escolar do estudante com deficiência, reflete-se na análise que Castiano (2006) faz quando aponta para a existência de dois tipos de conhecimentos, de um lado, saberes,

valores e práticas de natureza local-tradicional e, do outro, saberes, valores e práticas de natureza e validade universal, os quais não se alinham no que diz respeito à necessidade e importância do ingresso escolar de crianças com deficiência.

As formas de educação com princípios de validade universal e de natureza local-tradicional, cada uma de maneira não necessariamente impositiva, tem no seu horizonte o objetivo de criar uma realidade com que nos inclinemos a buscar formas relativamente fáceis de eliminar os dilemas humanos e contradições sociais e econômicas envolvidas no tratamento da diversidade e de concepções alternativas de atividades que se devam valorizar (APPLE, 2008).

Em todas as áreas do conhecimento, incluindo o campo da educação, há saberes ancestrais usados para resolver problemas sociais, concretos e locais, para interpretar fenômenos naturais ou sociais, bem como para a regulação das relações sociais. É possível encontrar na sociedade moçambicana conhecimentos e formas de educação tradicional seculares que são considerados mais adequados para inclusão socioeducacional de pessoas que, socialmente, se encontram em situação de deficiência.

Geralmente, no âmbito das vivências de caráter tradicional, quando se trata de pessoas com deficiência, a questão de solidariedade representa um dos valores educacionais, não obstante, há a crítica de que a solidariedade reforça as perspectivas assistencialistas que visam, entre outros aspectos, a consolidação da “imagem da pessoa com [...] deficiência como aquele indivíduo do qual se tem pena e que tem de viver da caridade dos outros” (SILVA, 2007).

O ensinamento sobre a solidariedade para com pessoas com deficiência e de outras práticas da cotidianidade é feito não apenas nas relações interpessoais entre os membros da comunidade, mas também por meio de histórias, mitos e canções que fazem parte do convívio nas vivências sociais da vida cotidiana das comunidades.

Por seu turno, o âmbito do formal, que acontece no contexto escolar, é caracterizado por princípios de inclusão baseados em convênios internacionais, como os de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), replicados na política educacional moçambicana, particularmente de educação especial, defendendo a educação como direito e dever de todos, independentemente, da condição do indivíduo.

Esses ensinamentos se configuram em concepções que proporcionam um modo de entendimento que considera como óbvias determinadas práticas nas vivências sociais relacionadas às pessoas com deficiência no contexto educacional, tornando-se difícil questioná-las, pois apoiam-se em pressupostos que são articulados com um conjunto de valores,

socialmente estabelecidos e são considerados os mais adequados para a partilha e reprodução no âmbito das vivências sociais.

Neste contexto, a procura de explicações e entendimentos acerca da influência destas concepções na vida social e estudantil de crianças com deficiências representa o problema investigado neste estudo. Assim sendo, considerando que o contexto moçambicano é caracterizado, de um lado, por vivências sociais que, pela interpretação que conferem à deficiência, contribuem para a despriorização do processo de escolarização para as crianças com deficiências e, de outro, por princípios da política educacional, que apelam à escolarização dessas mesmas crianças por meio do processo de inclusão escolar do sistema educativo, realizamos o nosso estudo a partir das seguintes questões de investigação:

- Quais são os pressupostos de inclusão nas vivências sociais dos estudantes com deficiência em suas comunidades?
- Quais as percepções dos estudantes e suas famílias sobre inclusão escolar no Ensino Geral?
- Como se refletem as concepções e práticas das vivências sociais no processo educativo de estudantes com deficiência no Ensino Geral?

As questões apresentadas constituíram a nossa *bússola* de orientação no processo da realização do estudo e a resposta ou esclarecimento coincidiu com o entendimento efetivo da problemática do estudo.

Do ponto de vista analítico, na primeira questão centramos a nossa atenção na análise das práticas de convívio nas vivências sociais das comunidades envolvendo estudantes com deficiência. Entendemos que os aspectos relacionados com as vivências sociais deviam fazer parte da análise porque vimos a possibilidade da existência de certa influência destas nas concepções sobre a deficiência.

Num outro ângulo de análise, por meio da segunda questão de investigação, direcionamos a nossa atenção às concepções dos diferentes intervenientes educacionais, sobretudo as famílias e os próprios estudantes, sobre as expectativas que constroem em torno inclusão escolar, proposta pelo Sistema Nacional de Educação (SNE) e materializada no âmbito do Ensino Geral.

Em estudos desta natureza justifica-se a necessidade de compreender diferentes perspectivas, porque, na maioria das vezes, a política da educação, por meio dos seus princípios de inclusão escolar, projeta uma imagem de um sistema educacional que acomoda a todos, incluindo estudantes com deficiência, mas, se analisado profundamente, podemos verificar o contrário, ou não exatamente o que se presume que poderia ser considerado de inclusão escolar.

A terceira e última questão de investigação levou-nos à aferição das possíveis consequências das concepções da vida cotidiana das comunidades sobre a deficiência no processo de inclusão escolar. Essa tarefa só se tornou possível pela análise geral das estatísticas dos efetivos escolares com deficiência no Ensino Geral, a partir da rede educacional da Província de Nampula, associando com os significados aferidos a partir do conteúdo das entrevistas com os participantes do estudo.

Para além das questões da investigação apresentadas, conduzimos o nosso estudo com o objetivo geral de analisar e compreender a relação entre as vivências sociais e o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiências no contexto da política educativa e, como objetivos específicos, a nossa preocupação foi de identificar os pressupostos da inclusão de crianças com deficiências nas vivências sociais e na escola do Ensino Geral; descrever o modo da atuação das relações sociais de estudantes com deficiência no seu cotidiano; e, compreender as percepções destes e de suas famílias sobre a inclusão escolar no Ensino Geral.

Mediante a todos estes aspectos, realizamos uma investigação de natureza qualitativa por meio de entrevistas e pesquisa documental, cujas características específicas a identificam como tal. Nas pesquisas qualitativas, “considera-se que os sujeitos interpretam as situações, concebem estratégias e mobilizam os recursos e agem em função dessas interpretações” (GUERRA, 2010, p.16).

No âmbito das pesquisas qualitativas, considera-se que “mais do que verdades que possam ser construídas a partir da identificação de leis gerais, o que [elas]buscam são significados e as lógicas que os presidem (HENRIQUE, 2009, p. 246). Uma outra característica indica-nos que, neste tipo de pesquisa, considera-se importante colocar o significado ou opiniões dos informantes sobre o fenômeno em estudo, como a peça fundamental desta abordagem. Os pesquisadores têm como ponto de partida dos seus estudos, as diferentes concepções que os sujeitos têm a respeito do objeto de estudo, “o que define a relevância da abordagem qualitativa não é o número de entrevistas realizadas, pois muitas vezes a questão suscitada pela pesquisa está presente na fala de alguns poucos entrevistados” (HENRIQUE, 2009, p. 249).

Entendendo as características da pesquisa qualitativa, selecionamos dois estudantes com deficiência e suas famílias para investigação por meio de entrevista, que nos possibilitou dialogar, abordando questões ligadas à condição deles e de sua vida estudantil e, por meio da pesquisa documental, consultamos dados produzidos no âmbito geral da educação desses estudantes no sistema educativo, ao nível rede educacional de Nampula, incluindo o Centro de Recursos de Educação Inclusiva – Josina Machel (CREI-JM).

Em termos estruturais, o trabalho compreende quatro seções, não incluindo a introdução. Na seção 2 realizamos análise teórica da inclusão escolar e vivências sociais numa perspectiva geral, realçando as concepções de diversos autores, com particular destaque para a teoria vigostkiana e as contribuições de entidades multilaterais e nacionais, que estabelecem diretrizes que regem os princípios da inclusão educacional, refletidos nas políticas educacionais de cada país, segundo as suas particularidade e especificidades.

Na terceira fazemos uma contextualização do estudo buscando aspectos sociais, educacionais e culturais da província de Nampula. Também apresentamos uma descrição geral do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede educacional provincial e no Centro de Recursos de Educação Inclusiva – Josina Machel, uma instituição regional estabelecida para atender estudantes com deficiência de toda a região Norte de Moçambique.

A quarta é sobre os procedimentos metodológicos. Nela descrevemos o percurso da investigação, destacando os espaços que constituíram o campo de pesquisa, as técnicas adotadas e a sua operacionalização, os participantes do estudo, bem como o ambiente envolvente, característico dos espaços dos bairros arredores da cidade de Nampula, onde habitam os nossos pesquisados.

Por fim, na quinta seção analisamos e interpretamos os dados obtidos no processo investigativo. Para facilitar a compreensão, realizamos a análise segundo as técnicas de coleta e geração de dados que usamos. No primeiro ponto da análise direcionamos a nossa atenção aos dados obtidos por meio da pesquisa documental, analisando-os de acordo com as dimensões que definimos para o efeito. No outro ponto da análise o foco foi sobre as entrevistas, que também analisamos em dois eixos, um, sobre vivências sociais e, outro, voltado à inclusão escolar, cada um com respectivas dimensões analíticas. No primeiro dedicamo-nos somente aos aspectos da realidade concreta das vivências de alunos com deficiência no seu cotidiano, e no segundo, por meio de depoimentos de estudantes com deficiências e suas famílias, buscamos analisar e interpretar os aspectos relativos à percepção destes, sobre a inclusão escolar no sistema educativo.

2 INCLUSÃO ESCOLAR E VIVÊNCIAS SOCIAIS: NOTAS CONCEITUAIS

Nesta seção apresentamos os conceitos básicos que envolvem a problemática do objeto da nossa investigação, nomeadamente a inclusão escolar e as vivências sociais, terminologias que ocupam um espaço de particular importância no âmbito deste estudo, razão pela qual a sua abordagem é indispensável, não só para o seu entendimento conceitual como também para a demarcação, em termos de seu significado neste trabalho.

No presente estudo os termos inclusão escolar e vivências sociais são tratados de forma articulada para facilitar a compreensão da abordagem da relação entre o processo da escolarização e os aspectos da vida social dos estudantes com deficiências em suas comunidades, porém, os seus significados e posicionamentos na literatura não são convergentes. Por isso, para compreendê-los, entendermos as circunstâncias do seu surgimento e a sua aplicação no campo educacional, vamos tratá-los em separado, para depois estabelecermos relações entre si.

2.1 Inclusão escolar: contextos de surgimento e seu significado

A escola de hoje procura ser um espaço de confluência da diversidade humana em todos os seus sentidos, social, racial, étnico, etc., porém, se olharmos a partir da sua origem, podemos afirmar que a diversidade no âmbito do sistema escolar nem sempre foi reconhecida e acolhida em toda sua dimensão heterogênea como a conhecemos. A característica de abertura e de abrangência que a escola assume é relativamente recente, conquistada ao longo da sua presença em agrupamentos humanos, onde as instituições escolares foram adquirindo atributos diferenciados, em consequência de demandas sociais surgidas durante a sua existência (FERREIRA; VORCARO, 2020). Com isso, queremos afirmar que atender às circunstâncias e aos modos de como a escola atingiu o estatuto de organização sólida, democrática e aberta a todos os públicos, é condição para a construção do significado da inclusão escolar.

Na vida prática da atividade educativa, em particular a que se procede em estabelecimentos de ensino, verificamos que “existem necessidades educativas comuns, compartilhadas por todos os alunos, relacionadas às aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e sua socialização, que se expressam no currículo” (BLANCO, 2004, p. 290). Assim, no princípio da sua existência, a escola esteve cuidadosamente projetada e delimitada aos espaços que permitem seleção do seu público, o controle, a previsão e a codificação, sem imprevistos e o acaso (FERREIRA; VORCARO, 2020).

A composição e a funcionalidade da escola estavam, tradicionalmente, centradas na “satisfação das necessidades educativas comuns, que se expressavam em objetivos traçados em função do enganoso e inexistente aluno médio, sem se preocupar com as necessidades individuais” (BLANCO, 2004, p.291). Até aqui, embora na atualidade se reconheça a prevalência da relativa rigidez da relação entre a escola e as premissas do currículo, o que os autores citados procuram sublinhar, nos leva a descrever a escola como uma instituição fechada a todos que não apresentavam condições de diversas naturezas, entre as quais a deficiência ou condições sociais e psicológicas que não correspondessem, naquele momento, com as exigências do currículo escolar. No entanto, na esfera educacional não se conhecia expressões como inclusão escolar e todas as outras que derivam do princípio de educação para todos.

Foi necessário um movimento vindo de fora da escola para que incorporasse na sua organização e rotina um conjunto de aspectos novos, como a inclusão escolar de estudantes com deficiências, que até então era um processo e prática alheios à instituição escolar. Sobre a responsabilidade pela emergência e estabelecimento da inclusão no contexto educativo e escolar, temos duas versões que, embora não convirjam, atribuem responsabilidade pelo processo e prática de inclusão escolar à certas entidades. Portanto, a análise dessas versões levamos ao entendimento da existência de um consenso entre elas: de que a inclusão escolar de estudantes com deficiência não emergiu ao acaso nas instituições de ensino.

Na primeira versão, autores como Silva (2009, p. 144) indicam que,

o percurso até à inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação.

Porém, uma outra versão sobre o assunto é defendida por Mendes (2006), que considera associar o surgimento da inclusão escolar às agências internacionais, como a versão romantizada da história, afirmando que “o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990” (MENDES, 2006, p. 391). O mesmo entendimento, que coloca os Estados Unidos como contexto de partida do processo de inclusão escolar é partilhado por Brites (2011), ao considerar que é na sociedade norte americana que

começam as primeiras associações de deficientes, que é publicada a primeira revista sobre crianças deficientes, que se manifesta interesse pelo diagnóstico

precoce, se passa a defender a educação do deficiente tão próxima quanto possível da criança normal, e se discute a educação em escolas especiais, apontando-se a escola regular como a mais conveniente (BRITES, 2011, p. 12).

A linha de pensamento defendida por Mendes (2006) e Brites (2011) tem suporte empírico, baseando-se nas pesquisas norte americanas, nas quais

até meados da década de 1990, na literatura o termo ‘inclusão’ aparece nos países de língua inglesa, e mais especificamente nos Estados Unidos, enquanto os países europeus ainda conservavam tanto a terminologia “integração” quanto a proposta de colocação seletiva no contínuo de serviços” (MENDES, 2006, p. 391)

No entanto, fazendo uma análise geral, na literatura específica sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência, com referência a atores como Mendes (2006), Silva (2009), Correia (2014), entre outros, é possível situar a contribuição de cada uma das entidades (governamentais e multilaterais) no processo histórico que possibilitou o surgimento e a consolidação da inclusão escolar como prática nos diversos sistemas educativos. A seguir apresentamos, por meio de uma figura, uma síntese sobre os momentos e instituições que marcaram o processo da inclusão escolar.

Figura 1: Momentos e instituições que marcaram o processo de inclusão escolar



Fonte: Elaboração do autor

Observando a Figura 1, no que diz respeito aos espaços temporais em que tiveram lugar eventos importantes voltados à inclusão escolar, podemos afirmar que autores como Mendes (2006) e Brites (2011) têm razão ao considerarem os Estados Unidos como a sociedade pioneira

na instituição de políticas educativas com práticas inclusivas. A figura mostra que, do ponto de vista cronológico dos principais eventos a favor da inclusão escolar na sociedade, os Estados Unidos aparecem, nos meados da década de 1970, já com uma lei específica sobre inclusão escolar de estudantes com deficiência, fato que só é possível observar-se em outros contextos cerca de vinte anos depois.

Ainda, sobre o contexto dos eventos que possibilitaram a emergência e consolidação da inclusão escolar nos sistemas educacionais, como mostra a Figura 1, geralmente a instituição das políticas internacionais é feita por meio de reuniões e conferências internacionais promovidas por organizações multilaterais. No caso específico da educação, a UNESCO, organização das Nações Unidas que vela pela Educação, Ciência e Cultura ao nível mundial, constitui a infraestrutura intelectual que proporciona reflexões e políticas sobre temáticas específicas relacionadas ao seu campo de ação.

Ao longo da década de 90, a UNESCO organizou vários encontros sobre a educação. Um deles, conhecido como Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi um encontro de várias nações, realizado entre os dias 5 e 9 de março de 1990, na Cidade de Jomtien (Tailândia), o qual constituiu um marco importante na reflexão sobre as políticas de educação de crianças, jovens e adultos em todos os países do mundo.

O documento produzido neste encontro, sobretudo o relatório final, apresenta quatro apêndices: a Declaração sobre a Educação para Todos, destacando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; o quadro de ação, em que se destaca a atenção à necessidade dos participantes e signatários terem em conta as ações prioritárias de nível nacional; o compromisso sobre a materialização dos princípios da Educação Para Todos e; o compromisso e os princípios que devem ser seguidos por organizações não governamentais (ONG) e outras envolvidas nos processos de Educação Para Todos.

A Declaração de Jomtien, ao longo dos dez artigos que a compõe, entre outros aspectos, realça a necessidade de todas as pessoas ao redor do mundo, sem precisar a faixa etária, o sexo, a raça, a cultura, a nacionalidade, entre outras características específicas do gênero humano, dominarem as competências básicas que garantam a sobrevivência, como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, os conhecimentos, as habilidades, os valores, as atitudes, etc.

Ainda no âmbito das suas reuniões de caráter internacional, na mesma década de 90, a UNESCO organizou outro encontro sobre educação, mas desta vez especificamente direcionado a pessoas com deficiências, que foi denominado de Conferência Mundial sobre

Necessidade Educativas Especiais: Acesso e qualidade, organizado na cidade espanhola de Salamanca, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994.

No final do encontro foi produzida a Declaração de Salamanca e o enquadramento de ação. Tal como feito na Declaração de Jomtien, a de Salamanca propõe princípios de ação de nível internacional e nacional que se devem ter em conta a materialização destes instrumentos, tendo como base as características de cada país, no que respeita à cultura e às condições como infraestruturas, perspectivas ideológicas etc.

No entanto, para além de organizações multilaterais, no que diz respeito particularmente às reflexões sobre a problemática de educação de alunos com deficiência, há organizações nacionais de carácter governamental com contribuições muito importantes nessa matéria, como destacam-se os governos do Reino Unido e dos Estados Unidos.

O governo do Reino Unido é reconhecido por organizar uma expedição científica para rever o atendimento aos indivíduos com deficiência na Inglaterra, conhecida como informe ou relatório de Warnock, a expedição constituiu um estudo “encomendado em 1974 pelo secretário de Educação do Reino Unido a uma comissão de *experts* presidida por Mary Warnock e publicada em 1978” (MARCHESI, 2004, p.19, grifo do autor).

Já o governo dos Estados Unidos tem grande importância nos debates sobre educação de estudantes com deficiências pelo fato de, entre outras ações, ter formulado em 1975 a *Public Law 94-142* que, de acordo com Correia (2010), foi uma lei federal que à época “obriga a que os sistemas educativos de todos os estados melhorem, substancialmente, os seus serviços de educação especial, criando estruturas sólidas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com necessidades educativas especiais” (CORREIA, 2010, p.13).

No entanto, as análises de distintos autores sobre a relação das instituições multilaterais e governamentais com a problemática da inclusão educacional, de forma geral, apontam que estas instituições não só representam a evolução de justiça social, mas sobretudo constituem movimentos de síntese e consolidação da política de inclusão educativa como campo de estudos. Isso se dá, pois proporcionam formulações e ressignificações de conceitos e concepções da área da educação inclusiva, apresentando perspectivas conceptuais que tendem a romper, efetivamente, com as práticas e concepções predominantes nos períodos exclusivistas e segregacionistas que antecederam o século XIX.

Contudo, diante do exposto até aqui, podemos afirmar, sem margem de dúvidas, que a inclusão escolar faz parte de um percurso histórico e social que tinha em vista a aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade

com a finalidade de incluir, em todos os sistemas sociais, pessoas com necessidades educacionais especiais² e, em simultâneo, estas se prepararem para assumir o seu papel na sociedade (SILVA, 2009). É, portanto, no contexto deste percurso que podemos entender o significado da inclusão escolar que, com base em autores como Mendes (2006), Silva (2009), entre outros, para um entendimento efetivo da sua emergência e consolidação como prática educacional, temos que considerar dois outros conceitos anteriores, já presentes na legislação brasileira, que possibilitaram o seu aparecimento, nomeadamente, a normalização e a integração.

Como nos indica Silva (2009, p. 139) “a integração escolar decorreu da aplicação do princípio de ‘normalização’ e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular”. Na mesma linha de raciocínio, Mendes (2006, p. 399), afirma que, se atendendo ao princípio de normalização, no contexto dos sistemas escolares, sobretudo, os do Ocidente, “a partir da década de 1970, houve uma mudança e as escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns, ou, pelo menos, em classes especiais”.

A normalização é entendida como um princípio filosófico

que tinha como pressuposto básico, a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006, p. 388).

Esse princípio, que defendia a possibilidade de a pessoa com a deficiência desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível, conhecido como normalização, implicava integração escolar: todos os estudantes deviam ter acesso à educação de forma não segregada, assim, “o processo de integração no sistema regular de ensino teve, [...], como objectivo, ‘normalizar’ o indivíduo, a nível físico, funcional e social, pressupondo a proximidade física, a interacção, a assimilação e a aceitação” (SILVA, 2009, p. 141). Do significado da integração chegamos ao de inclusão escolar, impulsionado por novas interpretações sociais e científicas

² Terminologia utilizada para se referir aos que necessitam de recursos especializados para garantia de suas aprendizagens, o qual possui diferentes interpretações explicitadas nas legislações específicas de cada país. No Brasil, após 2008, a legislação nacional passa a se referir ao público-alvo da educação especial (os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades). Em Moçambique, a terminologia é introduzida no sistema educativo em 1995, através da resolução nº8/95, de 22 de agosto, e refere-se a estudantes com deficiências agudas e severas, que deviam ser atendidos em escolas regulares e especiais, segundo as suas características e necessidades educacionais.

sobre o convívio social e educacional, na perspectiva da diversidade. Assim, a inclusão escolar pode ser entendida como um

pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem (SILVA, 2009, p. 141).

No contexto do seu significado, o conceito de inclusão escolar não representa uma novidade absoluta, porque, como defende Mendes (2006), a ideia de que seria melhor incorporar crianças com deficiência na escola comum estava presente desde o movimento pela integração escolar. O conceito de inclusão escolar veio, entretanto, para superar o entendimento de que o problema estava centrado nas crianças, o que deixava implícita uma visão acrítica da escola, por pressupor que as escolas comuns conseguiriam educar, sobretudo, os considerados “normais”.

Com os pressupostos que caracterizam cada um desses conceitos, chegamos ao entendimento de que a integração e a inclusão escolar correspondem a processos diferentes, no que diz respeito à sua origem e às práticas que lhes dão suporte. Com base nos autores referenciados, a ideia de integração é um dos processos tributários dos movimentos sociais de caráter mais global que se consolidaram a partir dos anos 1960, os quais, reforçados pelo princípio de normalização, requeriam maior igualdade para grupos minoritários que sofriam com algum tipo de exclusão. Já a respeito do conceito de inclusão escolar, o seu fundamento ideológico situa-se na declaração universal dos direitos humanos, que obriga os poderes públicos a garantir um ensino não segregador a todos alunos e alunas (MARCHESI, 2004).

Com base neste entendimento sublinhamos que, como refere Correia (2014),

o conceito de inclusão não pode, nem deve, arredar-se muito do objetivo que lhe deu origem, o atendimento educacional a alunos com [deficiências], efetuado nas escolas das suas residências e, na medida do possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas. Caso contrário, o espírito que deu força ao movimento da inclusão pode ser desvirtuado e o próprio conceito de inclusão pode passar a significar confusão e desilusão. Pode até passar a ser negligência como, atualmente, parece já ser o caso (p. 14).

Neste sentido, fica claro que quando nos referimos à inclusão escolar é preciso ter em mente a relação entre a escola e o Estado estabelecida por meio da política educativa, neste caso, para a educação de estudantes com deficiência. Porém, notemos que este entendimento

aponta apenas para uma perspectiva do significado radical do conceito de inclusão escolar, tornando-o ancorado ao sentido que lhe foi atribuído no contexto da sua emergência. Mendes (2017), indica-nos que, para além de considerá-lo na sua perspectiva originária, nos debates atuais sobre a temática o significado do termo inclusão escolar pode ser entendido sob duas perspectivas,

por definição, pode referir-se tanto ao ato quanto ao efeito de incluir. Nesse sentido, ele pode assumir tanto a ação de matricular quanto a mera inserção física ou a colocação do aluno na classe comum da escola regular, bem como se definir também em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania (MENDES, 2017, p. 66).

Nessa perspectiva, Mendes (2017) defende que uma primeira forma de entendimento de inclusão escolar é aquela que realça o respeito ao

princípio de não discriminação e de igualdade de acesso à escola para todos, independentemente de seus efeitos. Esta tem sido a interpretação priorizada nos discursos de políticos que evidenciam o sucesso de suas ações, tomando, meramente, como base o aumento de matrículas dos estudantes [deficiências] nas escolas comuns (p. 64).

Nesta perspectiva de entendimento, o termo inclusão escolar remete-nos à questão da escola e é, convencionalmente, adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do estudante com deficiência nas classes comuns de escolas regulares. Nesse sentido, a inclusão escolar é entendida como parte de direito do cidadão à educação e dever do Estado à provisão de serviços educativos, sem um questionamento sobre os processos, práticas e efeitos da inclusão escolar.

A outra forma do entendimento do significado de inclusão escolar vai mais a fundo e considera que

a matrícula ou presença física não são suficientes, sendo necessário garantir também a permanência e o sucesso do aluno na escola, então estaríamos preferindo atribuir o sentido de produto ou efeito para definir o conceito. Neste caso, a avaliação de uma política de inclusão escolar ou prática inclusiva somente poderia ser feita de modo processual – em médio e longo prazo – e o uso do termo “inclusão escolar” deveria ser mais restritivo e cuidadoso. Assim, onde se usa o termo “inclusão escolar” em referência à matrícula, deveria ser usado o termo “escolarização na classe comum da escola regular”, uma vez que seja disso que efetivamente se trata (MENDES, 2017, p. 74).

Contudo, embora se reconheça a necessidade de conceituar a inclusão escolar não apenas com referência à presença de estudantes com deficiência na escola regular, Mendes (2017) sublinha que, “dificilmente se encontra na literatura uma definição precisa para esse termo, mas o atributo principal tem sido a garantia de oportunidade de plena participação dos alunos [com deficiência] nas salas de aulas comuns de escolas regulares” (p. 71), ou seja, como refere Correia (2014), o conceito de inclusão escolar tem sido entendido dentro do espírito do movimento que o originou, seja qual, atendimento de estudantes com deficiências sempre que possível na escola regular mais próxima às suas residência.

2.2 Vivência: o seu significado na teoria vigotskiana

O conceito de vivência está enquadrado no âmbito da teoria histórico-cultural do psicólogo educacional e professor russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1994). O seu entendimento passa, necessariamente, pelo conhecimento dos princípios básicos da teoria do autor, sobre a natureza e as características das funções psicológicas superiores.

Segundo Vigotski (2018a, p. 91)

as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois, elas se tornam funções internas individuais da criança.

Com isso, o autor procura enfatizar a “ideia de que os processos psicológicos superiores têm sua origem na vida social, nas interações que se mantêm com outras pessoas e na participação em atividades reguladas culturalmente” CUBERO; LUQUE, 2004, p. 97). Esta ideia ganha importância no quadro teórico do autor na medida em que, para Vigotski (2019), e todos os autores que trabalham na base do seu pensamento, no processo do desenvolvimento pessoal existem dois planos distintos nomeadamente a linha natural e a linha cultural do desenvolvimento.

A primeira

é determinada pelas características biológicas da espécie, transmitida geneticamente e que em determinados aspectos fazem sua aparição de acordo de acordo com um calendário maturativo comum. Tais características configuram e possibilitam o funcionamento mental elementar, os chamados processos elementares inferiores [que] aproximam-nos das demais espécies animais; contudo, ao longo do desenvolvimento humano são modificados pela herança socialmente transmitida (CUBERO; LUQUE, 2004, p. 97).

Entretanto, a linha natural ou biológica do desenvolvimento humano funciona como um processo de instalação e constituição de “órgãos” ou dispositivos vitais que vão acomodar os mecanismos psicológicos que, posteriormente, farão parte da vida social dos indivíduos, e, porque, do ponto de vista taxonômico, o ser humano partilha a mesma classe com outros seres. Esta linha, biológica ou natural de desenvolvimento, é comum a outros seres não, necessariamente humanos.

Enquanto na linha biológica do desenvolvimento destaca-se o aparecimento das funções, como a atenção, a percepção, o pensamento ou a memória, considerados como processos elementares, que mais tarde se transformam por meio do processo da diferenciação em processos superiores, na segunda linha, a cultural de desenvolvimento, as funções mencionadas ganham significados e utilidade social por meio da linguagem e de outros sistemas simbólicos, traduzindo-se, como funções psicológicas superiores, genuinamente humanas (CUBERO; LUQUE, 2004, p. 97).

Como mencionado, a emergência das funções ou processos psicológicos superiores no contexto da linha de desenvolvimento cultural, não acontece pela substituição das estruturas procedentes da linha de desenvolvimento natural, mas sim pelo processo de diferenciação. No processo de desenvolvimento, ambos os planos,

o natural e o cultural, coincidem e fundem-se um com o outro. Ambas as séries de variações convergem, penetram-se reciprocamente e formam, na essência, uma série única da formação sociobiológica da personalidade, já que o desenvolvimento orgânico se realiza no meio cultural e converte-se em processo biológico historicamente condicionado (VIGOTSKI, 2019, p. 53).

Na explicação dos mecanismos que possibilitam a instituição ou diferenciação e desenvolvimento das funções psicológica, a Teoria Histórico Cultural coloca em lugar de destaque a dimensão social do indivíduo ao defender que “o bebê nasce sem saber nada sobre o mundo. Consequentemente, todas as qualidades das coisas [...] do mundo são memorizadas, exatamente quando a criança tem a idade de bebê” (VIGOTSKI, 2018a, p. 96).

Com esta constatação, o autor não pretende passar a ideia de que o bebê constitui um organismo psicologicamente vazio, procura indicar que na vida do indivíduo, “no início não há desenvolvimento de certas funções em geral; existe apenas a consciência como um todo indiferenciado e, pelo visto, o próprio desenvolvimento consiste na diferenciação de certas funções” (VIGOTSKI, 2018a, p. 98).

Todo o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores é de âmbito cultural e “reduz-se, fundamentalmente ao domínio dos instrumentos psicológicos-culturais

criados pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico” (VIGOTSKI, 2019, p.57).
No entanto, o autor sublinha que

no processo de desenvolvimento da criança, toda função psicológica superior aparece duas vezes, primeiramente como função do comportamento coletivo, como organização da colaboração da criança com o meio circundante, depois como função individual do comportamento, como capacidade interior de atividade do processo psicológico no sentido mais estrito e exato dessa palavra (VIGOTSKI, 2019, p. 10).

Com estes postulados, a teoria histórico-cultural deixa claro que as funções psicológicas superiores ou o desenvolvimento psicológico ocorre pelo uso e apropriação de signos no contexto social, ou seja, trata-se de todo o

ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [garantindo, desse modo] identificação de elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos (SAVIANI, 2011, p. 13).

Como podemos perceber, pelos postulados da teoria vigotskiana a questão das funções psicológicas superiores é que diferencia o natural do cultural ou social. Tudo que é cultural é especificamente humano e é obtido no contexto social, onde acontecem as vivências, que, para a teoria vigotskiana, representam o mundo afetivo, os sentimentos, emoções, por isso, constituem a unidade básica para o estudo da situação social de desenvolvimento (GRASS, 2017).

No entanto, as análises apresentadas até aqui são dedicadas, especificamente, à compreensão geral da Teoria Histórico-Cultural, a qual sublinha a existência de duas linhas entrelaçadas no processo de desenvolvimento: a biológica e a cultural ou social. Atendendo a esta perspectiva vigotskiana de desenvolvimento, o conceito de vivências aparece na linha de desenvolvimento cultural para explicar o processo de imersão individual no social por intermédio de instrumentos psicológicos-culturais criados pela humanidade. Desse modo, a vivência “é um conceito que permite a análise das leis do desenvolvimento do caráter e o estudo do papel e influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança” (VIGOTSKI, 2018a, p. 79).

Em uma das suas sete aulas, quando se debruça sobre a pedologia³, Vigotski (2018a) explica que o meio é que define a vivência, não de forma isolada, mas estreitamente relacionada com o contexto e a faixa etária da criança, como refere,

a pedologia não estuda o meio enquanto tal, independentemente da criança, mas o seu papel e influência no curso do desenvolvimento, então ela deveria encontrar o prisma que refrata a influência do meio sobre a criança. Ou seja, ela deveria saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento (VIGOTSKI, 2018a, p.77).

O que a criança vivencia no seu meio circundante passa a integrar e configurar a sua personalidade e ganha uma interpretação que depende do contexto e da sua idade, assim o autor define vivência como

uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência” (VIGOTSKI, 2018a, p. 79, grifos do autor).

Aqui cabe destacar que entendemos a vivência como momento que define a singularidade e a particularidade individual, que emergem a partir das características específicas do que se vivencia e das características do meio onde acontece a vivência, porém tudo isso é considerado como unidade indivisível que compõe as particularidades da personalidade, da situação e do meio.

Vigotski (2018a) torna mais clara a relação entre as particularidades da pessoa e do meio no processo da vivência ao considerar que a

vivência auxilia a destacar as peculiaridades que desempenharam um papel na definição da relação com uma dada situação. Imaginem que, pela minha constituição, eu seja dotado de certas particularidades. É claro que vou vivenciar uma situação de um determinado modo. Contudo, se sou dotado de outras especificidades, certamente vou vivenciá-la de outra maneira (VIGOTSKI, 2018a, p. 78).

Para que aconteça a vivência é necessária uma ocorrência qualquer no meio que poderá influenciar a criança de formas diferentes, atribuindo sentidos e significados mediante o seu

³ Na tradução literal para a língua russa, pedologia significa ciência da criança, mas em termos de seu conceito, ela é entendida como a ciência do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2018a).

nível de compreensão, de tomada de consciência em relação ao que vivencia (VIGOTSKI, 2018a). Isso significa dizer que, uma mesma situação ou ocorrência pode ter significados e interpretações diferentes quando vivenciada por duas crianças da mesma idade que tenham sido criadas em contextos e meios diferentes.

No entanto, há elementos específicos que participam e definem, de um modo particular, a forma como vivenciamos uma situação. A análise dos mecanismos específicos e processos envolvidos na construção de uma vivência, é feita e explicada pelo autor a partir da arte, ao considera-la como parte do conjunto de instrumentos psicológicos-culturais da humanidade que, pela vivência, possibilitam a imersão individual no social. Na sua obra, particularmente a psicologia da arte, Vigotski (1999) apresenta o conceito de vivência a partir da descrição da reação estética do indivíduo a diferentes formas de arte. Perante uma obra de arte, o indivíduo apresenta manifestações que representam a reação estética, uma mistura de contemplação, de um lado, e sentimento, de outro.

Assim, como descreve Vigotski (2003), a vivência é um processo que começa no momento da percepção sensorial, desperta uma atividade mais complexa e carece de todo o sentido estético; do ponto de vista exterior, a sua ocorrência é semelhante a qualquer estímulo captado no meio,

é estruturada conforme o modelo exato de uma reação comum, que necessariamente pressupõe a presença de três componentes: excitação, elaboração [processamento] e resposta. O componente da percepção sensorial da forma e a tarefa realizada pelos olhos e ouvidos constituem apenas o momento inicial da vivência [...] (VIGOTSKI, 2003, p. 229).

Como referimos, Vigotski (2003) condiciona a ocorrência da vivência à existência de instrumentos psicológicos-culturais da humanidade, porém, esses instrumentos carregam significados. A sua contemplação produz efeitos que vão além da simples observação e interpretação,

uma obra de arte representa apenas um sistema organizado de uma maneira especial das impressões externas ou das influências sensíveis sobre o organismo. No entanto, essas influências sensíveis estão organizadas e construídas de forma que despertam no organismo um tipo de reação diferente da habitual, e essa atividade peculiar, ligada a estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética. (VIGOTSKI, 2003, p. 229).

No que diz respeito, especificamente à vivência estética, o autor aponta que, durante o processo de vivência há uma reação diferente da habitual que emerge no indivíduo,

caracterizada por um relativo inconsciente de quem vivencia a arte, influenciando-a, não apenas a sentimentos como também à vontade. Por essa razão, Vigotski (1999, p. 316) considera que, “a arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóveis”

Um outro entendimento que podemos reter sobre a vivência, a partir da arte, consiste em considerar que na vivência desencadeia-se um processo de influência social do indivíduo, por meio da catarse, conceito que o autor busca das perspectivas teórico-filosóficas de Aristóteles para explicar o efeito social da arte. Como refere, “a arte é o social em nós e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essências sejam individuais [...] o social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais” (VIGOTSKI, 1999, p. 315). É nesse processo em que o homem individualmente realiza a catarse por meio da arte, como um estado de purificação com emoções mais íntimas que representam o efeito social da arte num indivíduo singular.

Contudo, estas perspectivas vigotskianas sobre vivência por meio da arte nos remetem a um entendimento de que, no caso específico de vivências sociais de estudantes com deficiência há que considerar um conjunto formado por mitos, emoções, paixões e outros aspectos construídos em torno da deficiência, os quais, mesmo manifestados por uma única pessoa, representam a resposta social e do contexto da vivência.

Procuramos enfatizar esta percepção partir de uma análise de Vigotski (2018a) sobre o que geralmente temos em mente quando estamos perante uma criança com deficiência: “Quando lidamos com crianças com retardo mental, em particular o retardo severo, quase sempre nos convencemos de que, constantemente, elas não têm compreensão suficiente. Muitas vezes, isso as protege e as priva de situações em que uma criança normal sofreria severamente” (VIGOTSKI, 2018a, p.80).

A situação descrita nos leva à percepção de que o entendimento da deficiência escamoteia ou esvazia a relação e as funções sociais (deveres e direitos) de uma criança, uma vez que a sociedade tende a atribuir outro papel e significado à sua atividade nas vivências que ela participa. É, particularmente, desta forma de compreensão, de que as crianças com deficiência têm uma percepção insuficiente do que elas vivenciam, que procuramos destacar neste estudo, apontando que esta percepção acontece envolvida no conjunto de valores e crenças que formam a percepção socialmente construída em torno da deficiência, sobretudo no cotidiano dessas crianças no contexto das suas comunidades.

Deste modo, atendendo ao significado dos conceitos de inclusão escolar e vivência, podemos afirmar que entre eles existe uma relação de dependência, em que, as vivências sociais, porque são constituídas por elementos da cultura humana em sociedade, são estruturantes da vida de cada indivíduo e determinantes para as inclinações, os interesses, as percepções ou interpretações que se possam ter a respeito de tudo que ocorre no meio, incluindo a deficiência. Assim, a participação de estudantes com deficiência em processos de escolarização está dependente das premissas das vivências sociais sobre a educação escolar, os papéis e atribuições sociais destes estudantes, enquanto pessoas com deficiência.

2.3 Estudos sobre inclusão escolar no contexto moçambicano

A inclusão escolar, apesar de ser um dos elementos constantes na agenda da política educativa moçambicana, apresenta um acervo bibliográfico relativamente menor quando comparada com outras temáticas sobre a educação moçambicana. Uma pesquisa na plataforma sucupira da CAPES, em seu catálogo de teses e dissertações, usando como descritores os termos “inclusão escolar” e “Moçambique”, no período de 2013 a 2017, apresentou mais de 83 mil resultados, mas apenas com um trabalho que trata da inclusão escolar de estudantes com NEE ou com deficiências no Ensino geral.

Outro aspecto a referenciar no contexto da produção acadêmica do âmbito da educação de estudantes com deficiência, tem a ver com a dimensão dos trabalhos. Maior parte destes trabalhos são elaborados por estudantes universitários de nível de graduação e acadêmicos em geral, em pequenas dimensões e com casos particulares e específicos da natureza das deficiências em determinados contextos, com exceção de alguns realizados como parte de requisitos para mestrado ou doutorado. Não obstante, essas pesquisas representam o estado atual da arte sobre a inclusão escolar no SNE, em particular no Ensino Geral e contribuem de forma significativa para o debate da inclusão escolar no país, como mostram as diferentes reflexões e discussões sobre a temática nos trabalhos que se seguem.

Na lista de produções na área de educação com referência à inclusão escolar, temos a destacar a dissertação de mestrado de Luís Alfredo Chambal, com o título: *A escolarização dos alunos com deficiências em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados da inclusão escolar (1999 – 2006)*, defendida na Universidade Católica de São Paulo, em 2007. O trabalho teve dois objetivos: primeiro, mapear e analisar os diferentes processos de escolarização oferecidos pelo Governo de Moçambique aos estudantes com deficiência, e os possíveis resultados alcançados; segundo, verificar como a escolarização tem se dado em diferentes escolas, de 1999, quando o governo moçambicano implantou a política de Escolas

Inclusivas, até 2006. Os resultados do estudo, realizado através da consulta a fontes documentais oficiais sobre a escolarização de estudantes com deficiência e por entrevistas com gestores nos órgãos centrais e regionais da educação, permitiram constatar inexistência de apoios e serviços especializados no fluxo de escolarização de estudantes com deficiência, além da aplicação de modelos inconsistentes de formação inicial e continuada de professores em metodologias e estratégias de inclusão escolar na rede de ensino público.

Um outro trabalho de referência, no âmbito da inclusão socioeducacional de pessoas com deficiência, foi um estudo, de natureza não meramente acadêmica, realizado por uma ONG denominada RAVIM & Handicap International Moçambique e o Ministério da Mulher e Ação Social, cujos resultados foram publicados em 2010. O estudo teve duração de quatro anos e foi feito em forma de um projeto institucional designado cidade e deficiência e teve como o objetivo melhorar o acesso das pessoas com deficiência aos serviços de saúde e outros serviços sociais, bem como promover a sua plena participação nas iniciativas de desenvolvimento nos Municípios de Maputo e Matola.

A fim de melhor delimitar a problemática da deficiência no território, o primeiro ano do projeto foi dedicado à realização de um diagnóstico local participativo pelas associações RAVIM & Handicap International, envolvendo, em grande parte, o movimento das associações de pessoas com deficiência, as autoridades locais e os provedores de serviços.

O diagnóstico local sobre a situação das pessoas com deficiência foi feito com o objetivo de avaliar a situação socioeconômica das pessoas com deficiência, as representações sociais sobre a deficiência, o sistema de atores locais e as condições de acesso a diferentes serviços disponíveis nos dois Municípios.

Analisados os depoimentos das pessoas com deficiências, dos atores sociais, de servidores do Estado e das comunidades e autoridades locais, o diagnóstico apresentou um conjunto de constatações das quais se destacam as seguintes: as condições de vida das pessoas com deficiência são geralmente mais precárias, quando comparadas com o resto da população com o mesmo gênero e idade; as pessoas com deficiências são vistas negativamente e sofrem muitas discriminações no seio das suas comunidades, mas também na sociedade em geral e; a vulnerabilidade socioeconômica e as diversas discriminações são mais graves para as mulheres com deficiência, por efeito cumulativo com as desigualdades do gênero, que geralmente atuam com a diferenciação na atribuição de papéis sociais a homens e mulheres, sendo as mulheres as que ocupam os papéis considerados socialmente irrelevantes.

O projeto permitiu verificar que a política social sobre pessoas com deficiências tem ocupado espaço de destaque no âmbito da agenda das políticas sociais, configurando um quadro

legislativo e orgânico relativamente elaborado nos últimos vinte anos, por meio da elaboração ou ratificação, de organismos internacionais, de leis, resoluções, decretos, plano de ação etc. para a defesa e a promoção dos direitos das pessoas com deficiência. O quadro abaixo, resume as principais ações governamentais levadas a cabo no âmbito das políticas sociais para as pessoas com deficiências nos últimos.

Quadro 1: Ações da política social para pessoas com deficiências

1989	Criação da ADEMO, primeira Associação de Pessoas com Deficiência em Moçambique.
1990	Introdução na Constituição da República de um artigo que garante a igualdade dos direitos para as pessoas com deficiência.
1999	Lançamento da Década Africana de Pessoas com Deficiência (1999-2009); Moçambique faz parte dos 5 países pilotos. Adoção da Política Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência (Resolução 20/99).
2000	Criação do FAMOD – Fórum das Associações Moçambicanas de Deficientes, que congrega 18 associações.
2006	Adoção do primeiro Plano Nacional de Ação da Área da Deficiência (2006-2010).
2007	Assinatura da Convenção das Nações Unidas para os Direitos das Pessoas com Deficiência (provável ratificação em 2010).
2008	Adoção do Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade e Utilização dos Sistemas de Serviços e Lugares Públicos à Pessoa Portadora de Deficiência Física ou de Mobilidade Condicionada (Decreto 53 / 2008)
2009	Adoção da Estratégia da Pessoa com Deficiência na Função Pública (2009-2013) (Resolução n°68/2009). Criação do Conselho Nacional da Deficiência.
2010	Moçambique é nomeado para a Presidência da Federação das Associações de Deficientes dos Países de Língua Portuguesa. Implementação do Conselho Nacional da Deficiência. Elaboração do PNAD II - Plano Nacional de Ação da Área da Deficiência (2011-2015)

Fonte: RAVIM, Handicap International Moçambique (2010).

Não obstante a existência de um quadro institucional legal, apresentado resumidamente pelo Quadro 1, o estudo da RAVIM & Handicap International Moçambique e Ministério da Mulher e Ação Social indica que a sua implementação é vista como sendo pouco efetiva e os seus efeitos dificilmente são observados no cotidiano das pessoas com deficiência.

Ainda de acordo com as entidades responsáveis pelo projeto, no que diz respeito à representação social, a deficiência é vista pelas comunidades locais como um problema médico

com origem científica, divina ou mística. Vivida como uma fatalidade, é causa de vergonha para as famílias e muitas vezes de autoexclusão das próprias pessoas com deficiência.

Paralelamente às dificuldades de integração social que as pessoas com deficiência podem ser vítimas (ter um emprego estável, estudar, fundar uma família, ter uma casa em condições), o referido diagnóstico constatou que elas são sobretudo vítimas de preconceitos no seio das suas comunidades. Quer seja na vizinhança, nas lojas, nos transportes, na escola, na empresa, no mercado etc., as pessoas com deficiência inqueridas apontaram a existência de atitudes de desdém, de menosprezo, até mesmo de rejeição pelos seus concidadãos.

O documento da RAVIM, Handicap International e Ministério da Mulher e Ação Social (2010) revela ainda que, no campo educacional, o nível de alfabetização das pessoas com deficiência é sensivelmente menos elevado que o do resto da população, para os homens assim como para as mulheres, em média, 22% das pessoas com deficiência nunca foi à escola. As mulheres, e em particular as com deficiência, têm igualmente um nível escolar mais menor que o de outras pessoas.

Contudo, o estudo, também concluiu que, embora as pessoas com deficiência sejam, particularmente, discriminadas no seu dia a dia, elas beneficiam-se de certa solidariedade de proximidade que lhes ajuda a encontrar soluções para suas necessidades urgentes. Esta solidariedade inscreve-se numa lógica de compaixão e traduz-se por respostas baseadas no assistencialismo.

Nesse sentido, é de suma importância compreender que a família, nesse contexto, é vista como o elo insubstituível, com a qual deve-se contar se se pretende elaborar estratégias de inclusão social para as pessoas com deficiência. Por sua vez, a família precisa de uma forte mobilização do Governo, da sociedade civil, e dos provedores de serviços.

Avaliando pelo conjunto de necessidade não satisfeitas, apresentadas pelo estudo, não é equívoco afirmar que a política social moçambicana está longe de cumprir o seu dever de remover ou, pelo menos, reduzir um conjunto de barreiras que pudessem proporcionar um conjunto de serviços de apoio com vista a uma integração das pessoas com deficiências e incapacidades nas estruturas e instituições sociais comuns.

Em 2014, num contexto caracterizado como sendo de atualidade e emergência da educação inclusiva e de atenção à melhor qualificação científica e pedagógica dos professores para responderem com êxito aos desafios da educação inclusiva, encontramos o estudo de Nhapuala (2014) que defende a sua tese de doutorado no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Com o título, *Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique*, o trabalho teve o objetivo de compreender como os professores

percepcionam a qualidade e relevância da sua formação inicial na área de educação inclusiva, bem como a sua preparação para trabalhar em contextos educativos inclusivos.

Para discutir a temática, o autor definiu um conjunto de variáveis de natureza sociodemográfica (idade, gênero) e variáveis profissionais (duração da formação, experiência docente) e selecionou uma amostra constituída por 329 professores de escolas do Ensino Básico na Província e Cidade de Maputo, os quais responderam ao questionário elaborado no âmbito da pesquisa empírica.

Do estudo, os resultados obtidos demonstraram que, o tempo de serviço não influencia a avaliação dos professores sobre a qualidade da sua prática docente. Independentemente dos anos da prática, continuam a apontar limitações na sua atuação aos desafios da educação inclusiva. Para além disso, os resultados do estudo apontaram também, que a formação dos professores não altera as suas concepções sobre a qualidade e relevância da formação inicial. Estes e outros fatos levaram o autor a concluir que professores com maior ou menor tempo de formação, continuam a pensar o mesmo sobre a inclusão escolar: insuficiência generalizada de tópicos ligados à educação inclusiva na formação inicial e no exercício da prática docente.

Outro estudo, apresentado em forma de artigo na revista *Estudios e Investigación em Psicología e Educación*, edição nº 11, por Mandlate (2015), discute a diferenciação pedagógica e a inclusão escolar em Moçambique e resultou de uma investigação conduzida por meio de entrevistas a professores e professoras do ensino primário, formadores e formadoras dos IFP e técnicos pedagógicos do SNE. A análise dos resultados obtidos da investigação permitiu a autora chegar à conclusão de que os constrangimentos na implementação do ensino inclusivo moçambicano se prendem com a formação de professores e com outros intervenientes no processo educativo, bem como a insipiência dos recursos financeiros, materiais e humanos para a sua materialização.

Outro dado a considerar no conjunto das conclusões do estudo, é a constatação de que a diferenciação pedagógica não é mais uma proposta a introduzir nas práticas escolares, mas antes um imperativo incontornável na sala de aulas, pois, utilizar uma variedade de estratégias de ensino, adaptando as aulas às necessidades e especificidades dos alunos, valorizando os trabalhos individuais e em pares, aumenta o rendimento.

No ano seguinte, o Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) e a Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade de Pedagógica (UP), organizaram uma conferência sobre *Ensino Básico em Moçambique: políticas, práticas e qualidade*. Os resultados deste evento académico foram publicados em 2016 em livro com 27 capítulos, dos

quais 5 retratam as NEE no Ensino Básico. Estes ocupam a quarta parte do livro com os títulos que apresentamos no quadro que se segue.

Quadro 2: Estudos publicados pelo CEP-FEP sobre inclusão escolar em 2016

	Título	Autoria
1	Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular – perturbação autística (caso da Escola Portuguesa de Moçambique)	Cristina A. Abudo
2	Ensino-aprendizagem da leitura, escrita e numeracia (aritmética)	Daniel Ernesto Canxixe
3	Ação dos professores de Educação Física perante a Inclusão	Eduardo Jaime Machava
4	A Educação Integrada de alunos com Necessidades Especiais Mentais	Lúcia Suzete Simbine
5	Influência da hiperatividade e défice de atenção na aprendizagem	Názia Carina Ibraimo

Fonte: Elaboração do autor

Como pode-se perceber, pelos títulos dos trabalhos apresentados através do Quadro 2, trata-se de um conjunto de estudos que, no contexto da inclusão escolar, estão voltados a casos específicos no que diz respeito a estudantes com deficiência. O primeiro texto foi elaborado a partir de uma monografia para o nível de graduação da autora em Psicologia das NEE na Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Neste estudo definiu-se como objetivo do seu trabalho perceber como são realizadas as práticas inclusivas de crianças com deficiência, especificamente as com perturbação autista. Do ponto de vista metodológico, a autora optou por fazer uma revisão bibliográfica e observação direta no contexto da sala de aula e no recreio. Portanto, usou estas técnicas para analisar o cotidiano escolar de um aluno de 6 anos de idade com perturbações de espectro autista, que frequentava o 1º ano na escola portuguesa de Moçambique em Maputo.

Após análise dos dados obtidos na investigação, a autora chegou à conclusão de que, ao se lidar com alunos e alunas com deficiência, particularmente os de perturbação de espectro autista, as práticas educacionais devem ser modificadas e adequadas para atender às necessidades dos estudantes com vista a desenvolver o potencial existente em cada um deles e criar novos mecanismos para banir ou reduzir as dificuldades que estes estudantes enfrentam no seu cotidiano escolar.

O segundo trabalho, de autoria de Daniel Canxixe, também é fruto da pesquisa realizada no âmbito da graduação na UEM. Este trata do *processo de ensino-aprendizagem da leitura, escrita e aritmética em estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem*, e foi conduzido com o objetivo de compreender as causas do aparecimento dessas dificuldades. Como procedimento metodológico foi realizada a observação e a intervenção no processo de aprendizagem. O estudo possibilitou compreender até que ponto as dificuldades de

aprendizagem afetam a vida estudantil do estudante e propôs sugestões para a sua superação, nomeadamente o treinamento em tarefas, habilidades, capacidades, processos e práticas de facilitação na memória implícita residual.

O terceiro texto, que tem como tema: *ação de professores de educação física perante a inclusão*, foi elaborado com o objetivo de arrolar estratégias didático-metodológicas que viabilizam a atuação efetiva do professor de educação física diante da inclusão no Ensino Básico em escolas moçambicanas. Foi um estudo de natureza qualitativa com caráter descritivo. Nele o autor explora diversos estudos realizados sobre a temática e chega à conclusão de que a inclusão escolar de estudantes com deficiências necessita de ações calcadas em recursos econômicos, que possam resolver problemas arquitetônicos e de materiais, contudo, as atitudes humanas de aceitação ou rejeição são ainda mais importantes e determinantes.

O penúltimo trabalho, do conjunto dos da área de inclusão educativa publicados pelo CEPE-FEP em 2016, é de autoria de Lúcia Simbine, com o título a *Educação integrada de alunos e alunas com necessidades especiais mentais*. Neste trabalho, o objetivo da autora foi de refletir com os participantes da conferência sobre estes estudantes, na perspectiva de ter subsídios que pudessem melhorar o desempenho dos professores que se apresentam com dificuldades de lidar com esse grupo de estudantes. A autora apresenta uma revisão de literatura com diversos autores da área e conclui que as necessidades especiais mentais estão escalonadas em níveis, e a intervenção educativa com êxito, no processo de ensino-aprendizagem, tem a ver com esses níveis, havendo crianças com atraso no desenvolvimento de nível educável, treinável e de nível profundo.

O último trabalho da lista é mais um daqueles que foram elaborados como frutos de monografias de graduação dos seus autores na UEM. *Influência da hiperatividade e déficit de atenção na aprendizagem* é o título do estudo apresentado por Názia Ibraimo e nele a autora relata a influência que o transtorno da hiperatividade e déficit de atenção tem na qualidade da aprendizagem da criança em idade escolar. Como metodologia, a autora realiza uma revisão bibliográfica, e o processo de investigação teve o objetivo de conhecer as formas de manifestação, causas, diagnóstico e apontar alguns caminhos a seguir de forma a melhorar a qualidade de aprendizagem de crianças com este transtorno. Os resultados do estudo permitiram mostrar que, pais, mães, professores e professoras podem, de maneira eficaz, auxiliar na reintegração do indivíduo aos grupos sociais e possibilitar a estimulação e valorização de sua aprendizagem, ou seja, o trabalho coletivo de pais, professores, psicólogos e médicos permitirá à criança incluir-se em uma rotina estruturada no seu cotidiano, podendo desenvolver uma vida social normal.

Depois das publicações do CEPE-FEP, temos, em 2019, o estudo de Adelina Branco. Na sua dissertação de mestrado, apresentada no Departamento de Psicologia, Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, Branco (2019) estuda a inclusão educativa das crianças com deficiência em Moçambique, a partir de olhares de professores. É um estudo realizado com o objetivo de compreender as opiniões e expectativas dos professores e professoras moçambicanos, sobre a implementação de educação inclusiva em Moçambique.

Com uma abordagem de natureza qualitativa, a autora optou por coletar os dados da sua pesquisa através do método de grupo focal (*focus group*), e seguindo os procedimentos deste método, formou três grupos de discussão em igual número de províncias moçambicanas (Tete, Sofala e Nampula). Aplicado o método, os resultados obtidos após a análise apontaram influência de três instâncias no processo de inclusão escolar de crianças com deficiências em Moçambique, nomeadamente, a legislação, a política e a cultura. A influência dessas instâncias, no seu conjunto, foi detectada na análise dos depoimentos dos professores e professoras, a qual permitiu a autora constatar que, para que se verifique uma educação inclusiva é necessário que existam significativas mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, mudanças na organização e gestão da sala de aula, adaptação de currículos e alterações no processo de ensino e aprendizagem.

Já, em 2020, num artigo de revisão de literatura, publicado na Revista Onis Ciência, quatro autores, Lopes *et al.*, (2020), também se dispuseram a discutir sobre a *educação inclusiva em Moçambique*. Depois da consulta bibliográfica sobre a temática, que envolveu diversos autores à escala nacional, na sua conclusão apresentam um conjunto de aspectos que caracterizam o setor educativo moçambicano, no que a educação inclusiva diz respeito, nomeadamente (i) falta de mecanismos de acesso, permanência e transição de alunos com deficiência nas escolas regulares; (ii) a qualificação mínima exigida ao quadro docente não está regulamentada; (iii) não existem orientações claras sobre a estruturação de modelos e processos de apoio especializados à escola inclusiva, aos alunos e professores; (iv) indefinição de aspectos organizativos de base que orientam a atuação da escola; (v) pouca ou nenhuma clareza sobre mecanismos de articulação entre a escola inclusiva e as escolas especiais; e (vi) ausência de recomendações sobre aspectos ligados à flexibilidade curricular/adequações curriculares e de acesso ao currículo.

Embora não tenha a componente empírica, os resultados do estudo estabelecem alguma relação com os do estudo de Branco (2019), que também apontam, entre outros aspectos do processo de ensino-aprendizagem, a existência de dificuldades de comunicação entre

professores (as) e estudantes com deficiência na sala de aula e a dificuldade na adequação das práticas educativas à diversidade dos estudantes.

Um outro dado importante no estudo de Lopes *et al.* (2020), o qual se alinha com as nossas presunções sobre vivências sociais de estudantes com deficiência, tem a ver com a constatação dos autores sobre a existência de obstinação de estereótipos, preconceitos, tabus e mitos sobre a pessoa com deficiência no contexto escolar e social.

A partir destas constatações, os autores do estudo propõem uma mudança radical sobre a inclusão no sistema educativo, que deve começar com as terminologias usadas: NEE deve ser substituída por educação inclusiva, isto porque, como afirmam, “a expressão Necessidades Educativas Especiais sugere-nos a uma prática educativa especial de modo mais específico, ao contrário da Educação Inclusiva que à partida instiga-nos para uma educação de todos e para todos” (LOPES *et al.*, 2020, p.26).

Ainda no âmbito do debate da inclusão escolar no contexto moçambicano, Guebert e Rodriguês (2021), por meio do artigo *Sistema educativo em Moçambique: estratégias internacionais de inclusão*, publicado na primeira edição da revista RIDH/Bauru, em 2021, apresentam os resultados de uma investigação realizada com o objetivo de auxiliar na compreensão de como são implementadas as estratégias internacionais de inclusão no sistema educativo em Moçambique.

Servindo-se da pesquisa documental, por um lado, Guebert e Rodriguês (2012) analisaram o contexto histórico, econômico, educacional e social, por outro, as análises dos autores incidiram sobre os pressupostos defendidos nos documentos internacionais para a implementação da inclusão escolar. Estas análises permitiram constatar que a educação pode contribuir para a construção de uma sociedade democrática, com identidade inclusiva, se nas suas práticas enfatizar a centralidade nas pessoas, nos aspectos culturais, afetivos, sociais e históricos presentes nas organizações que compõem o Estado.

Com esta, e outras constatações, na pesquisa, Guebert e Rodriguês (2021) chegaram à conclusão de que os conhecimentos oriundos da implementação das políticas internacionais de inclusão podem ser entendidos como limitações das recomendações internacionais, já que estas não contemplam a realidade, restringem direitos e impossibilitam a realização de projetos emancipatórios. Embora reconheçam as demandas de uma agenda internacional, Guebert e Rodriguês (2021) sublinham que as políticas internacionais de inclusão não vislumbram o desenvolvimento humano por falta de entendimento conceitual, recursos econômicos e, por vezes, as prioridades para o Estado.

Contudo, o levantamento dos estudos sobre a inclusão escolar no contexto moçambicano dá-nos indicação de que esta temática é relativamente menos explorada no contexto académico, pelo que a realização deste estudo se apresenta como relevante, uma vez que poderá contribuir para o acervo bibliográfico e também para o aprofundamento das reflexões envolvendo a política educacional, na sua vertente de inclusão escolar de estudantes com deficiência.

3 A INCLUSÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS NA SOCIEDADE MOÇAMBICANA

No contexto do sistema educativo moçambicano, a inclusão escolar estabelece-se como componente integrante do Sistema Nacional de Educação (SNE) a partir das premissas gerais do direito à educação, ou seja, o SNE não institui políticas específicas ou complementares que estejam, exclusivamente, direcionadas a estudantes com deficiência.

Neste sentido, a inclusão escolar é um processo do sistema escolar que acontece por meio da educação especial, concebida como um conjunto de serviços didático-pedagógicos usados nas escolas das redes do Ensino Geral e em outros subsistemas de educação, para facilitar e apoiar no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência e outros, que pelas suas condições, a sua aprendizagem deve acontecer mediante o uso desses serviços. Para analisá-la, é necessário enquadrá-la dentro da história geral da educação e das políticas sociais que se instituem em Moçambique.

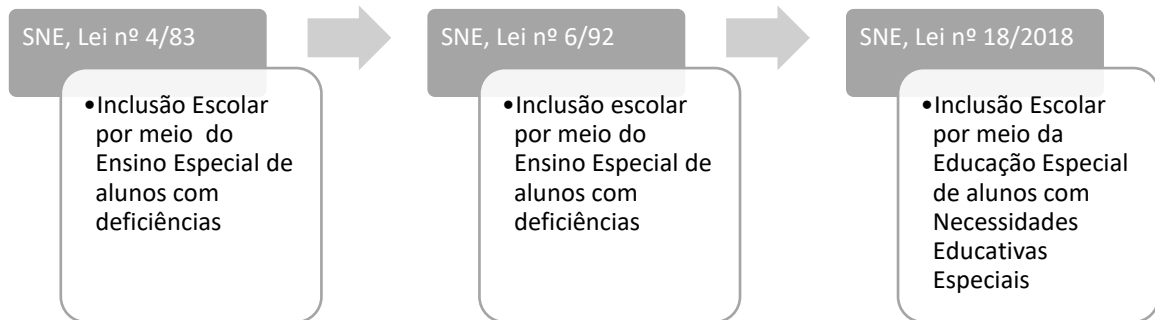
Assim, para um entendimento efetivo do processo de inclusão escolar, importa-nos fazer referência ao conjunto de aspectos sociais, históricos e políticos que determinaram o estabelecimento do SNE, no geral, para, no âmbito da sua funcionalidade, identificarmos as práticas e princípios da inclusão escolar de estudantes com deficiências.

3.1 Sistema Nacional de Educação: estrutura, princípios e funcionalidades

Do ponto de vista da história do país, a implementação de um sistema educativo remonta aos princípios da década de 1980, quando o país se constituiu como nação e sociedade moçambicana, após a extinção do sistema colonial do império português no território nacional.

No entanto, uma análise geral sobre percurso sócio-histórico do processo de inclusão escolar no âmbito do SNE pode ser feita recorrendo a dois períodos importantes em que foram instituídas políticas sociais e educacionais diferentes, nomeadamente o período socialista e o período democrático. Nestes períodos foram instituídas três leis diferentes do sistema educativo com suas especificidades, no que diz respeito ao processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. A figura abaixo retrata as leis do sistema educativo e suas perspectivas de inclusão escolar.

Figura 2: Inclusão escolar na política educacional moçambicana



Fonte: Elaboração do autor.

A Figura 2 mostra, de forma geral, as principais leis instituídas no quadro do sistema educacional moçambicano, sublinhando o grupo de efetivos escolares visados pelo processo de inclusão escolar. A primeira foi instituída em 1983, momento em que vigorava uma política social de base socialista. Neste período, a inclusão escolar foi concebida como processo do âmbito educacional que deveria reforçar o direito à educação a todos, projetando-se uma forma de ensino especial para que estudantes com deficiências diversas tivessem acesso ao SNE.

A segunda, a Lei nº 6/92, de 6 de maio, (MOÇAMBIQUE, 1992), embora não difere muito da primeira em termos do seu público-alvo, foi instituída num período de política social diferente do socialista, o democrático multipartidário, com premissas e resoluções educacionais diferentes, que as conferiram particularidades e novidades para o período da sua vigência.

A terceira e última legislação sobre o SNE foi instituída recentemente, através da Lei nº 18/2018 do SNE, (MOÇAMBIQUE, 2018), também com o propósito de fazer com que a educação seja para todos na sociedade moçambicana, promovendo um processo de inclusão escolar por meio de uma educação especial para estudantes com deficiência e outros com problemas que possam interferir na sua aprendizagem e haver necessidade do uso de recursos especiais para facilitação do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a partir do entendimento de que as políticas compreendem a todo o conjunto de dispositivos, geralmente, planejados e concebidos “nos limites de Estados-Nação ou de fronteiras nacionais [como] uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer as coisas” (BALL; MAINARDES, 2011, p.14), no contexto moçambicano, as políticas educacionais, instituídas por meio da legislação do SNE, apresentada através da figura acima, representam diferentes perspectivas sobre a educação e inclusão escolar nos principais períodos sociais e históricos do país. A mudança de uma legislação para outra representou uma ruptura socioeducacional, num sentido paradigmático, colocando um modelo

educacional com características absolutamente diferentes, desde a sua estrutura até aos princípios de atuação mais elementares.

Após a independência do país, em 1975, por meio da Lei nº 4/83, de 23 de março, estabelece-se um SNE que deixaria para trás “uma educação que visava a reprodução da exploração e da opressão e a continuidade das estruturas colonial-capitalistas de dominação” (MOÇAMBIQUE, 1983), para começar um novo processo educativo organizado para transmitir às novas gerações experiências, conhecimentos e valores culturais tendo como fundamento os princípios universais do Marxismo-Leninismo.

O Marxismo-Leninismo, enquanto ideologia partidária, apresenta-se com várias características e classificações. Lopes (2019), referindo-se ao contexto europeu, indica a existência de vários partidos com características distintas, mas que partilham os princípios do Marxismo-Leninismo, designadamente, os partidos comunistas tradicionais, partidos leninistas tradicionalistas, comunistas conservadores, entre outros. Entretanto, para o caso específico de Moçambique, tal como a política da FRELIMO⁴ faz referência, o país se serviu de princípios universais do Marxismo-Leninismo para a construção de uma vertente específica do Marxismo contextualizado à realidade moçambicana. Brito (2019), faz uma análise do Marxismo-Leninismo do contexto moçambicano e encontra nele, pelo menos duas características importantes: o maoísmo e o marxismo dos países do leste europeu. Primeiramente, o autor considera a existência em Moçambique de um Marxismo com influência do maoísmo, como realça,

os anos 1970, até ao momento da queda do regime português em Abril de 1974, constituem o período mais rico da produção ideológica da Frelimo: Samora Machel assina então um conjunto de textos tratando de assuntos diversos (a educação, a saúde, a emancipação da mulher, o exército, etc.), onde a influência do maoísmo é muito clara (BRITO, 2019, p. 72).

Com o passar do tempo, a “tendência ‘maoisante’ da Frelimo não desapareceu completamente do discurso na fase seguinte, mas a influência do marxismo dos chamados países de Leste (ou seja, de tipo estalinista-soviético) tornou-se cada vez mais presente na sua prática” (BRITO, 2019, p. 91).

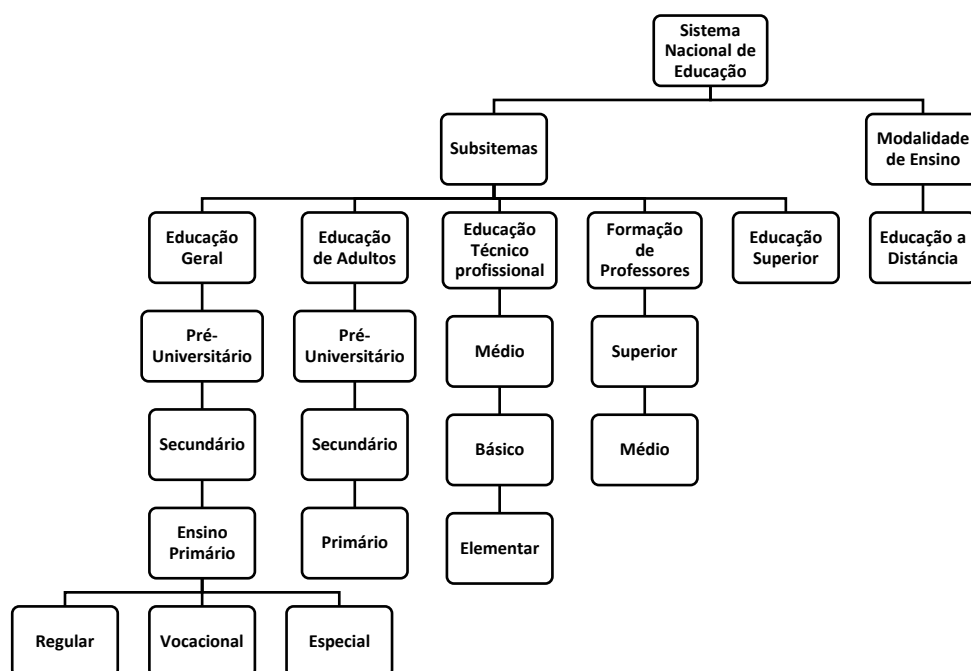
⁴ “FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique, movimento nacionalista de luta armada, que surgiu na década de 60 da fusão de outros três movimentos nomeadamente: a UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique), formado em Bulawayo em 1960; a UNAMI (União Nacional Africana para a Independência de Moçambique), criado no Malawi; e a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), formado entre os emigrantes macondes no Quênia e na Tanzânia” (NEWITT, 1997, p.450).

Sobre a oscilação da base do Marxismo-Leninismo, entre o maoísmo e estalinista-soviético, o autor explica que, a justificativa é de que “a Frelimo evitou sempre tomar partido no conflito sino-soviético e recebeu o apoio político e material não só da China, mas também de numerosos países do Leste, incluindo a URSS [União das Repúblicas Socialistas Soviéticas]” (BRITO, 2019, p.72).

Com as contribuições que a FRELIMO colhia do maoísmo, da União Soviética e dos países do leste europeu, Moçambique construiu a sua sociedade socialista, e, de acordo com Brito (2019), em 1979, por meio dessas contribuições de caráter político, econômico, ideológicos etc. “começaram os trabalhos de preparação do Plano Prospectivo Indicativo (PPI), cujo objectivo final era acabar com o subdesenvolvimento em Moçambique num período de dez anos (1980-1990)” (p. 29).

Assim, no setor educativo, para fazer face às intenções do projeto político-educativo da época, considerou-se importante a implementação de um sistema educativo com três grandes objetivos nomeadamente: a erradicação do analfabetismo; a introdução da escolaridade obrigatória; e a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento econômico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural. A seguir apresentamos a estrutura geral do sistema educativo instituído através da Lei nº4/83 (MOÇAMBIQUE, 1983).

Figura 3: Ensino Especial no Sistema Educativo do Período Socialista



Fonte: Elaboração do autor

A Figura 3 retrata o sistema educacional instituído na década de 80, no período socialista. Pela observação podemos entender que o SNE, na altura, foi constituído por duas estruturas principais de funcionalidade na sua atuação, designadamente a de subsistemas e a de modalidades de ensino. Entre os subsistemas, na sua estrutura, a política do sistema educativo definiu cinco, nomeadamente Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Técnico-profissional, Formação de Professores e Educação Superior.

No que diz respeito, especificamente ao Subsistema de Ensino Geral, em ordem decrescente na sua hierarquia, compreendia os níveis de ensino pré-universitário, secundário e primário. Este último contava com três possibilidades de matrícula, nomeadamente escola regular, vocacional ou especial. O ensino especial, como indica a legislação do SNE, consistia na “educação de crianças e jovens com deficiências físicas e mentais ou de difícil enquadramento social” (MOÇAMBIQUE, 1983), enquanto o vocacional era para jovens que demonstrassem especiais talentos e aptidões particulares nos domínios das artes, ciências, educação física e outros.

Quanto à organização, o Ensino Primário foi dividido em dois graus. O primeiro correspondia à componente da alfabetização, durava três anos e tinha uma formação equivalente à 5ª Classe e; o segundo grau, com a duração de dois anos, constituía a continuação da formação iniciada no primeiro grau e conferia aos graduados uma formação equivalente a 7ª Classe do Ensino Geral.

O Ensino Secundário tinha uma duração de três anos e devia ser frequentado por aqueles que tivessem terminado nomeadamente o Ensino Primário para Adultos, o Ensino Primário Geral ou o Ensino Elementar Técnico-profissional. Os graduados tinham uma certificação equivalente ao Ensino Secundário Geral. Por fim, o Ensino Pré-universitário para Adultos, que durava dois anos, devia ser frequentado por aqueles que concluíssem o Ensino Secundário para Adultos, o Ensino Secundário Geral ou o Ensino Básico Técnico-profissional. Com essa estrutura, a Lei nº 4/83 assegurava à população maior de 15 anos uma formação científica geral equivalente aos diversos graus e níveis estabelecidos no SNE (MOÇAMBIQUE, 1983).

A respeito do nosso entendimento relativo à educação especial, a figura anterior revela que ela não foi elemento de importância, do ponto de vista de foco de atenção da agenda da política educacional. A preocupação central da política educativa estava voltada à alfabetização da população, ou seja, o processo de inclusão estava mais voltado aos aspectos sociais, económicos e políticos, que deveriam ser feitos por meio de programas e campanhas de alfabetização.

Não obstante, como referimos antes, o sistema educativo contemplava um componente inclusivo concebido como uma das formas de ensino primário. O ensino especial, como se designou, foi uma vertente educativa com o objetivo de proporcionar uma formação que permitisse crianças e jovens com deficiências diversas e aqueles em risco educacional na sociedade e na vida laboral, que deveria realizar-se em escolas especiais (MOÇAMBIQUE, 1983).

Com o sistema educacional já estabelecido, emerge, se quisermos usar terminologias *savianistas*, uma educação com fundamentos da pedagogia histórico-crítica que “se diferencia da visão crítico-productivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser produtivista” (SAVIANI, 2011, p. 57).

Neste contexto, ao contrário das concepções da política educacional colonial, que definia a escola como espaço de reprodução acrítica dos modelos estabelecidas pelo regime, a política educacional da década de 80 concebe a escola como “instrumento central para a formação e para elevação do nível técnico-científico, [...], para a aquisição da consciência social requerida para as transformações revolucionárias e para as tarefas do desenvolvimento socialista” (MOÇAMBIQUE, 1983).

Com este pressuposto, a sociedade moçambicana anunciava uma mudança paradigmática do campo educacional, que se traduzia na negação e ruptura com a ideologia colonialista rumo à construção da sociedade socialista em que, o sistema de educação, em seu conteúdo, estrutura e método, colocava, como fim último, a criação do Homem Novo (MOÇAMBIQUE, 1983).

Por meio da educação, a criação do Homem Novo não significava a substituição ou extinção do que já existia na sociedade moçambicana, mas, do ponto de vista ideológico, esse processo consistia na formação de “homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional, capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da revolução” (MOÇAMBIQUE, 1983).

Assim, a projeção da imagem social de um Homem Novo na sociedade moçambicana seria possível através de um sistema de educação que definia como um dos seus objetivos, “introduzir a escolaridade obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do País, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos” (MOÇAMBIQUE, 1983).

O Sistema Nacional de Educação de 1983, ao garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos, o fez no sentido de acolher a diversidade no contexto escolar, sem quaisquer tipos de discriminação, incluindo as diferenças dos estudantes derivadas da condição

de deficiência. Este posicionamento é evidente quando o subsistema de Educação Geral, relativamente à educação de estudantes com deficiências, define como seu objetivo “proporcionar uma educação especial e adequada para crianças e jovens deficientes e com dificuldades de integração social” (MOÇAMBIQUE, 1983).

A materialização do objetivo da educação escolar de estudantes com deficiências devia acontecer na escola especial por meio de processo de ensino especial que consistiria “na educação de crianças e jovens com deficiências físicas e mentais ou de difícil enquadramento social [com vista] a proporcionar uma formação que permita a integração destas crianças e jovens na sociedade e na vida laboral” (MOÇAMBIQUE, 1983).

Contudo, pressupostos da Lei nº4/83, que introduz o SNE no período pós-independência, permitem afirmar que a política educativa tinha em vista a edificação de um projeto social socialista que se servia da educação como o principal instrumento revolucionário, a qual deveria reestruturar todas as esferas da vida social do povo moçambicano dotando-o de nova mentalidade baseada nos princípios universais do Marxismo-leninismo. A inclusão escolar de estudantes com deficiências aparece atrelada a este projeto como forma de proporcionar um ensino especial que permitisse formação e integração do seu público-alvo na sociedade e na vida laboral (MOÇAMBIQUE, 1983).

No entanto, na descrição feita sobre a estrutura do SNE, na legislação educacional de 1983, percebemos a existência de um aspecto essencial que está alinhado com o processo de inclusão escolar. Este está relacionado com a atenção dada às crianças e jovens com deficiência e de difícil enquadramento social que deviam fazer parte de efetivos escolares, cujo atendimento devia acontecer por meio de serviços didático-pedagógicos da educação especial. Portanto, por suas premissas educacionais, podemos afirmar que a deficiência é um dos aspectos de realce no contexto do Ensino Especial na década de 80.

A política educacional, apesar de definir a deficiência como um dos aspectos importantes para elegibilidade do aluno ao Ensino Especial, não apresenta um conceito de deficiência, porém retrata a sua manifestação, que deveria ser física ou mental.

Neste contexto, para entendermos o conceito e significado de deficiência, entendemos que é importante recorrer à literatura específica, para depois deduzirmos as perspectivas e a intencionalidade do sistema educativo ao adotar a deficiência como elemento de referência para o Ensino Especial.

Entendemos que a deficiência pode ser considerada como um dos vários aspectos que caracteriza a diversidade humana. Ela encontra expressão e significado no contexto das relações sociais segundo a cultura e a época histórica. Portanto, o que é deficiência hoje, pode não ter

sido no passado; o que, em determinada cultura, se encara como deficiência, pode não ter exatamente o mesmo significado em outra cultura.

No seu tempo, Vigotski entendeu a deficiência como uma interpretação social que a considerava como uma insuficiência das capacidades humanas, ressignificando esse conceito assim, como atualmente, alguns autores buscam ressignificá-lo e apresentam distintas perspectivas e significados da deficiência.

Leite e Lacerda (2018), num estudo detalhado sobre diferentes concepções da deficiência, elaboraram a Escala de Concepções de Deficiência (ECD), instrumento de pesquisa que sintetiza as diversas concepções sobre a deficiência em quatro. A primeira, que denominam de concepção orgânica,

interpreta a deficiência como um atributo inerente ao indivíduo, adotando como referência o desvio de um padrão orgânico de normalidade, ou a presença de uma falha ou limite acarreta um mau funcionamento de determinado organismo. As providências para alterar esse déficit se esgotam no indivíduo que a apresenta (LEITE; LACERDA, 2018, p.436).

A segunda é a concepção psicossocial que se caracteriza-se por encarar a deficiência

como uma condição orgânica diferenciada, associada a fatores causais de natureza social, emocional, econômica e/ou educacional que influenciam a constituição humana. Aqui, a deficiência decorre de fatores inerentes ao indivíduo e ambientais, mas para interpretá-la, é necessário centralizar a análise no sujeito (*Idem*, p.436)

Analisando a descrição das concepções apresentadas na ECD de Leite e Lacerda (2018), podemos constatar que, as primeiras duas concepções têm como referência o indivíduo, embora na concepção psicossocial haja alguma influência de fatores ambientais, a deficiência é julgada em função de quem a ostenta, como apontado em estudos de Oliveira (2002)

Para além de se ver e se interpretar a deficiência ao nível orgânico e psicossocial do indivíduo, Leite e Lacerda (2018), por meio da sua ECD, apontam uma terceira concepção, a histórico-cultural, em que a deficiência assume uma

dinâmica relacional e processual com base na associação indivíduo e contexto sociocultural, que ocasiona um desenvolvimento humano diferenciado, ajustável em função das expectativas e de atitudes dirigidas a ele. Diferenciação decorre de uma disfunção biológica que acarreta limitação e, como consequência, uma barreira social. É significada historicamente no contexto da sua ocorrência (LEITE; LACERDA, 2018, p.436).

Um aspecto importante que as autoras procuram enfatizar na concepção histórico-cultural da deficiência, é a deficiência enquanto característica que encontra expressão e significa no contexto social pelas barreiras e dificuldades do indivíduo, as quais permitem, por exemplo, a comparação em termos de capacidades ou incapacidades que o indivíduo apresenta em decorrência da deficiência. É nesse plano social que as pessoas, pelas capacidades do indivíduo, o julgam como alguém com deficiência ou não.

Por último, a concepção metafísica interpreta a deficiência “como algo que transcende a condição humana, podendo estar atrelada a causas espirituais e/ou religiosas, ou a fatores sobrenaturais. Deste modo, ela é fenômeno posto, que pouco depende da atuação do homem” (LEITE; LACERDA, 2018, p. 436). Esta é uma visão que predominou na antiguidade, embora atualmente também possa existir, sobretudo em contextos culturais onde se crê na existência de seres sobrenaturais e místicos responsáveis pelo destino de cada ser humano, em que se acreditava que cada criatura é feita por forças que vão além da estrutura genética humana, sendo essas forças determinantes das características do ser humano como um todo.

Contudo, a abordagem sobre a deficiência nos faz passar a ideia de que ela apenas tem significado num contexto interrelacional na vida social, quando se colocam em prática as diversas atividades humanas em diferentes esferas da vida social, incluindo a educação. Nessas práticas, coloca-se, como referência, certos parâmetros de desempenho socialmente concebidos e aceitáveis em determinada fase do desenvolvimento da vida. Em outras palavras, podemos afirmar que a existência da deficiência faz sentido quando se faz uma comparação entre as pessoas, o que se espera sobre o desempenho delas nas atividades sociais, com relação às suas características físicas, psicológicas, sociais etc., com os demais, sempre tendo em consideração um conjunto de traços instituídos e esperados das pessoas em determinados contextos sociais, culturais, acadêmicos, entre outros.

Se relacionarmos as diversas concepções de deficiência com o exposto na política educacional, entendemos que, quando se refere ao ensino especial de estudantes com deficiência física ou mental, a intencionalidade educativa se alinha com as concepções histórico-cultural da deficiência. Chegamos à esta conclusão porque, embora a política educacional, na projeção do seu Ensino Especial, refere-se à deficiência física e mental, o seu objetivo é essencialmente proporcionar uma formação a estudantes que estejam com deficiência, sem, portanto, intervir, do ponto de vista clínico ou orgânico, na condição desses estudantes, ou seja, a educação procura atuar na esfera secundária da deficiência, realçando os aspectos sociais que ela condiciona.

Depois da deficiência, um outro aspecto de destaque na política educacional voltada ao Ensino Especial é a dificuldade de enquadramento social. Entendemos esta como sendo uma situação de risco educacional, representada, neste caso, por qualquer situação que não se enquadra na concepção de deficiência, mas que possa obstruir o processo de aprendizagem dos estudantes. Ambientes sociais de exposição a drogas, álcool, desestruturação familiar, entre outras situações, são exemplos desses ambientes. Como indica a política educacional da época, as crianças e jovens que estivessem nessas situações também deveriam merecer a atenção de um ensino especial. Assim, a deficiência é um elemento importante na distinção das modalidades e públicos-alvo para as diversas formas de oferta educativa da época.

Como referimos, depois da implementação de um SNE na década de 80, na década seguinte aconteceu a sua reestruturação de forma radical, sendo substituído por um outro que pudesse atender às exigências de um *período social democrático* (MOÇAMBIQUE, 1992). Consideraremos tais mudanças de sistemas educacionais como paradigmáticas, por serem radicais e serem projetadas tendo em consideração os princípios de sistemas políticos específicos.

Os sistemas educativos em Moçambique foram instituídos obedecendo-se os sistemas político e sociais de cada época. A política educacional moçambicana das décadas de 70 a 80 foi um processo externo à própria política, ou seja, a necessidade de mudança das diretrizes educacionais não foi um fator intrínseco dos órgãos de gestão da política educacional nacional. Essa mudança aconteceu como resultado do abandono da política social colonialista para a política social socialista.

Na análise da relação entre a política social e a política educacional, observamos que, a política social mudou a política educacional vigente e, por sua vez, esta foi encarregue pelo processo de reestruturação da política social que a introduzira. Está aqui implícito um processo dialético que, segundo o pensamento de Ball e Mainardes(2011), a política educacional é introduzida pelas políticas sociais e estas são direcionadas, estruturadas e encaminhadas pela política educacional. Há, portanto, uma relação de interdependência entre as políticas sociais gerais e a política educacional, particularmente.

A política social, ao ditar mudanças na política educacional, procura sempre, por meio desta, colocar-se nos carris na marcha e na velocidade adequada segundo o trajeto social em curso. Nessa ótica, a sociedade moçambicana, já na década de 90, foi mais uma vez obrigada a rever a sua política educacional pela mesma razão de mudança das políticas sociais do momento.

Apesar da mudança da política educacional acontecer pela mesma justificativa (a de mudanças das políticas sociais no país), desta vez, as transformações não estiveram ligadas a ideologias colonialistas, a “necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei nº4/83, de 23 de Março, às [...], condições sociais e económicas do país tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo”(MOÇAMBIQUE, 1992) que, no nosso entendimento, derivaram de conjunturas internacionais e tendências das políticas sociais globais que tiveram lugar naquele período.

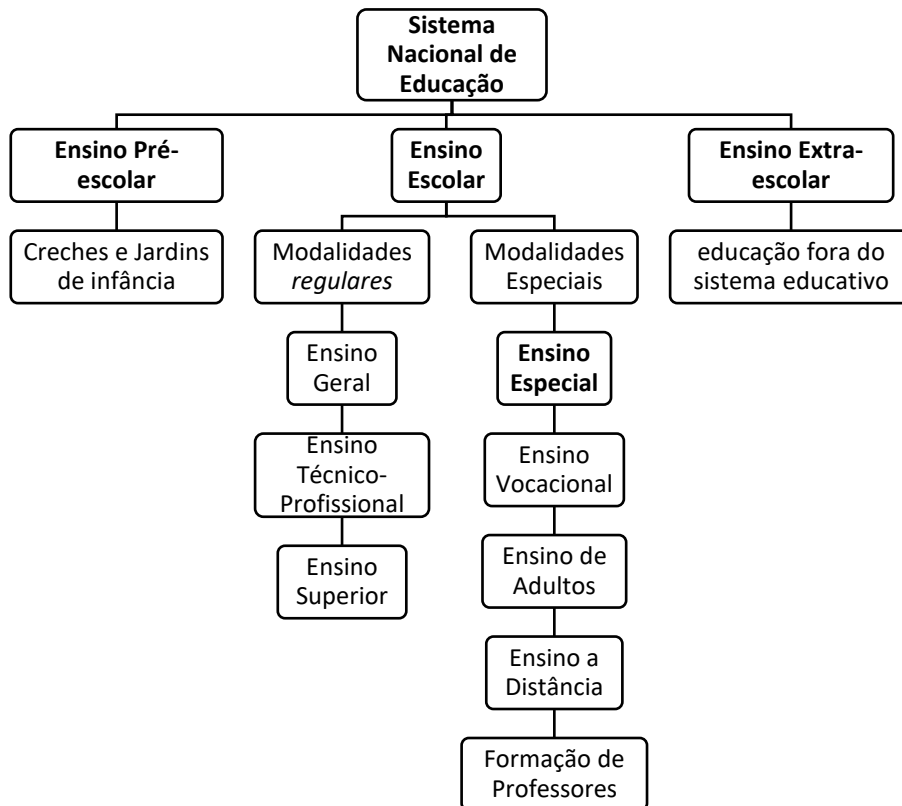
Dessas conjunturas internacionais apontamos como causa principal do reajuste educacional da década de 90 em Moçambique, sobretudo o desequilíbrio do socialismo da União Soviética e da Comunidade dos Estados Socialistas com os quais o país partilhava ideologias e políticas sociais.

Autores como Kraychete e Almeida (2016) referem que, o reajuste educacional em Moçambique deveu-se às dificuldades que o governo moçambicano tinha para a manutenção do projeto socialista que adotara com independência. Disso, o país passou a adotar uma linha governativa com a perspectiva capitalista do Ocidente e, o fez “em troca de reescalonamento de sua dívida, ingresso em algumas instituições internacionais e, sobretudo, obtenção de ajuda emergencial do ocidente” (p. 197).

A mesma linha de raciocínio é partilhada por Francisco (2010), ao apontar que a FRELIMO sofria pressão do sistema capitalista ocidental e, no seu 5º Congresso (1989), decidiu abandonar o sistema marxista-leninista e implantar o sistema capitalista de economia de mercado, pois, com esta medida, o país deixava de representar uma extensão do regime soviético na região austral de África e poderia receber apoio dos Estados Unidos para fazer face à crise causada pela guerra e pelo regime político.

No entanto, deixando de lado as razões do reajuste da política social e, consequentemente, a mudança do sistema educacional, interessa-nos sublinhar que a Lei nº6/92, de 6 de maio, Moçambique (1992), que atualizou o sistema educacional na época, trouxe, como uma das novidades, a abertura da atuação de organismos não estatais no quadro da política educacional permitindo a “participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo” (MOÇAMBIQUE, 1992). Esse fator, no que diz respeito à inclusão escolar, permitiu a participação conjunta do MINED e ONG nos programas de abertura de escolas especiais. Abaixo apresentamos a estrutura geral do SNE, destacando os órgãos do seu funcionamento.

Figura 4: Educação especial no sistema educativo do período democrático



Fonte: Elaboração do autor

O esquema da Figura 4 representa o SNE de 1992. Quanto à sua estrutura, o sistema educativo introduzido no período democrático compreende três tipos de ensino, nomeadamente: o Ensino Pré-Escolar, o Ensino Escolar e o Ensino Extra-escolar⁵. Como podemos observar na figura, no que diz respeito especificamente à educação especial, a Lei do Sistema Educacional enquadró-a como uma das modalidades especiais do ensino escolar, conjuntamente, com o ensino vocacional, o ensino de adultos, o ensino a distância e a formação de professores (MOÇAMBIQUE, 1992).

Comparado com a lei anterior, a Lei nº 4/83, encontramos algumas mudanças sutis na colocação e atuação da educação especial, enquanto modalidade especial do ensino escolar. No âmbito da lei educacional da década de 90, tal como acontece na de 80, na educação especial

⁵ Com base em Saviani (2011), entendemos como ensino extra-escolar o conjunto de atividades e aprendizagens curriculares não nucleares que a escola realiza nas vivências escolares, como parte de ações para o desenvolvimento da personalidade do aluno. No âmbito da Lei 6/92 o ensino extraescolar é extensivo a todas as atividades que se realizam fora do sistema regular de ensino, como programas de treinamentos e aperfeiçoamento cultural e científica.

realça-se a figura do professor ao designar-se por ensino especial com o objetivo de proporcionar uma formação em todos os graus de ensino e a capacitação dos diferentes intervenientes do processo de inclusão escolar, especificamente os professores em atuação nas escolas regulares do Ensino Geral.

Quanto aos efetivos escolares a serem atendidos no âmbito do ensino especial, definiu-se que esta deveria ser uma modalidade específica para a “educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento escolar a realiza-se em princípio através das classes especiais dentro das escolas regulares” (MOÇAMBIQUE, 1992).

No entanto, contrariamente ao que estava previsto na política educacional de 1983, em que a educação de crianças e jovens com deficiências estava restringida à escola especial, em 1996 amplia-se o espaço e o contexto educacional para a educação deste grupo de estudantes. Admite-se que, para além das classes especiais dentro das escolas regulares, “as crianças com múltiplas deficiências graves ou com atraso mental profundo deverão receber uma educação adaptada às suas capacidades através do ensino extra-escolar” (MOÇAMBIQUE, 1992).

Ainda no âmbito do reajuste educacional ao contexto social moçambicano da época, enquadrado na lei do SNE nº 6/92, as autoridades do país emitem a Resolução nº 8/95, de 11 de outubro, (MOÇAMBIQUE, 1995). Este documento reveste-se de importância no quadro geral da educação especial por introduzir dois aspectos essenciais sobre a inclusão escolar no Ensino Geral, nomeadamente, a demarcação de atuação da educação especial e o aprofundamento na especificação do efetivo escolar elegível para esta modalidade educacional. Quanto à identificação e caracterização do efetivo escolar podemos afirmar que foi por meio desta normativa que se introduziu, na política educacional moçambicana, a expressão “necessidades educativas especiais”.

O documento refere que o processo de identificação de crianças com NEE, nos termos da política educativa, deve ser feito, “na medida do possível, antes do início da escolarização de modo a facilitar um atendimento apropriado e oportuno” (MOÇAMBIQUE, 1995). O atendimento apropriado, no âmbito da Resolução nº8/95, significa levar em consideração a condição ou nível de afecção apresentado pelos estudantes, como indica esta normativa educacional,

as crianças com necessidades educativas especiais podem ser divididas em dois grupos – as apresentam um nível de afecção orgânica não muito agudo que possam ser enquadradas em escolas normais, mas com atendimento especial e individualizado, e aquelas cujo grau de afecção é severo e devem ser atendidas em escolas especiais (MOÇAMBIQUE, 1995).

Considerando as disposições gerais da Lei nº 6/92, sobretudo as que permitem a participação, no processo educacional, de outros intervenientes de fora do Estado, o documento indica a necessidade da existência de uma colaboração entre o MINED e ONG, para a abertura de escolas especiais e a criação de mecanismos de diagnóstico e orientação dos estudantes à escola especial ou escola normal, conforme as condições que estes apresentarem.

Ainda sobre o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, o dispositivo educacional indica como responsáveis do atendimento a estes estudantes, professores capacitados em técnicas e metodologias de atendimento especial e, como forma de consolidar o processo da inclusão escolar, indica duas medidas estratégicas a serem levadas a cabo em todas escolas e nas comunidades, nomeadamente, a

promoção do princípio de integração através da sensibilização e mobilização das escolas regulares e comunidades para o programa de educação especial integrado; formação de professores de apoio itinerantes, fornecimento de materiais de ensino e equipamento e concepção de planos de estudo flexíveis para crianças com necessidades educativas especiais (MOÇAMBIQUE, 1995).

No entanto, no que se refere à educação especial, podemos considerar as medidas estratégicas indicadas pela Resolução nº 8/95 como parte dos contributos mais importantes na educação de estudantes com deficiências, particularmente, introduzidas no âmbito do reajuste da política educacional moçambicana através da Lei nº 6/92, a qual vigorou até 2018, ano em que se procedeu à última revisão da política educacional moçambicana, contida na Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro.

Ainda no âmbito da análise das orientações educacionais contidas na Resolução nº 8/95 do MINED, entendemos que também esta normativa, apesar de apresentar e classificar os estudantes com NEE, não traz um conceito, em termos de significado desta expressão no âmbito do sistema educativo.

Porém, recorrendo à literatura, entendemos que o conceito de NEE, institucionalizado por meio da Declaração de Salamanca (1994), começou a ser empregado nas décadas anteriores, como parte dos esforços que sociedade vinha imprimindo para extinguir a categorização das crianças em deficientes e não deficientes. No entanto, a sua revolução e popularização deveu-se ao informe ou relatório Warnock (1978), que o adotou como sendo o mais específico para caracterizar a elegibilidade das crianças para os serviços de educação especial. Entre outros aspectos, as razões para adoção do conceito de NEE, em detrimento do conceito de deficiência no campo da educação especial, pesaram no fato de

(1) muitas crianças são afetadas por várias deficiências – o que não permite situá-las num determinado status ou categoria fixa; (2) as categorias confundem o tipo de educação especial que é necessário, já que promovem a ideia de que todas as crianças que se encontram na mesma categoria têm necessidades educativas similares; (3) as categorias, quando são a base para a provisão de recursos, não os proporcionam para aquelas crianças que não se ajustam às categorias estabelecidas e (4) as categorias produzem o efeito de rotular as crianças de forma negativa (MARCHESI, 2004, p.19).

Com estas constatações, o informe Warnock (1978) considera o termo NEE como o mais adequado para designar os estudantes com deficiências ou dificuldades diversas. Em termos de conceptualização, o termo apresenta características importantes que podem ajudar na identificação desse grupo de estudantes. Uma das características consiste na diversidade dos problemas ou dificuldades de aprendizagem, ou seja, o termo NEE envolve estudantes com deficiência ou dificuldades significativas de aprendizagem diversas e que podem aparecer em diferentes momentos da aprendizagem.

Outro aspecto característico do conceito, tem a ver com o seu carácter relativo e contextual. A existência das NEE é relativamente condicionada pelo “ambiente familiar e social e pelas características da própria escola, o tipo de ensino que se desenvolve em uma escola pode originar ou intensificar as dificuldades nos alunos” (MARCHESI, 2004, p.20).

Ainda, no conjunto das características deste conceito, dá-se ênfase a resposta educacional à diferentes tipos de dificuldades que geralmente passa por

provisão de recursos educativos necessários para atender tais necessidades e reduzir as dificuldades [...] os recursos podem ser de tipos muito diversos: matérias curriculares, supressão de barreiras arquitetónicas, adaptação de edifícios, sistemas de comunicação alternativos ou qualquer meio educativo de carácter suplementar (MARCHESI, 2004, p.20).

Na mesma linha de pensamento, Correia (2010) sublinha que podemos falar de NEE quando estamos perante estudantes que “*por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de tal forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e emocional*” (CORREIA, 2010, p. 76, grifo do autor)

O entendimento do conceito de NEE apresentado pelo autor revela-nos a relação entre a deficiência ou das dificuldades de aprendizagem, concluindo que as NEE não se estabelecem de forma linear ou objetiva. Embora o ponto de partida para a conceptualização das NEE seja

a exibição de um problema por parte do aluno, este, por si só, não é suficiente para que o aluno seja declarado como sendo de NEE.

Para que os problemas exibidos pelos estudantes os levem à condição de NEE é necessário que estes os afetem, e também afetem a sua aprendizagem, até que seja necessário, por parte da escola e dos profissionais da educação, o uso de alguns recursos adicionais que, sem os quais, a aprendizagem destes estudantes não ocorreria. Porém, mesmo com estes pressupostos, o conceito de NEE encontra posições críticas que consideram, em outros aspectos, que o termo é

excessivamente vago e que remete constantemente a novos conceitos para sua adequada compreensão. Um aluno tem necessidades educativas especiais se apresenta problemas de aprendizagem, o que, por sua vez, depende do tipo de escola e do currículo que se ofereça, e, por isso, não fica claro para detectar quem são esses estudantes e de que recursos necessitam (MARCHESI, 2004, p 21).

Outra crítica feita ao conteúdo do termo NEE, vem dos que consideram que o conceito

não ajuda a diferenciar os vários problemas de aprendizagem. Em alguns casos, considera-se que esses problemas têm como referentes os transtornos do desenvolvimento da criança; já em outros casos são condições sociais ou familiares, a organização escolar ou o próprio currículo que desencadeiam as dificuldades escolares do aluno (*idem*, p. 21)

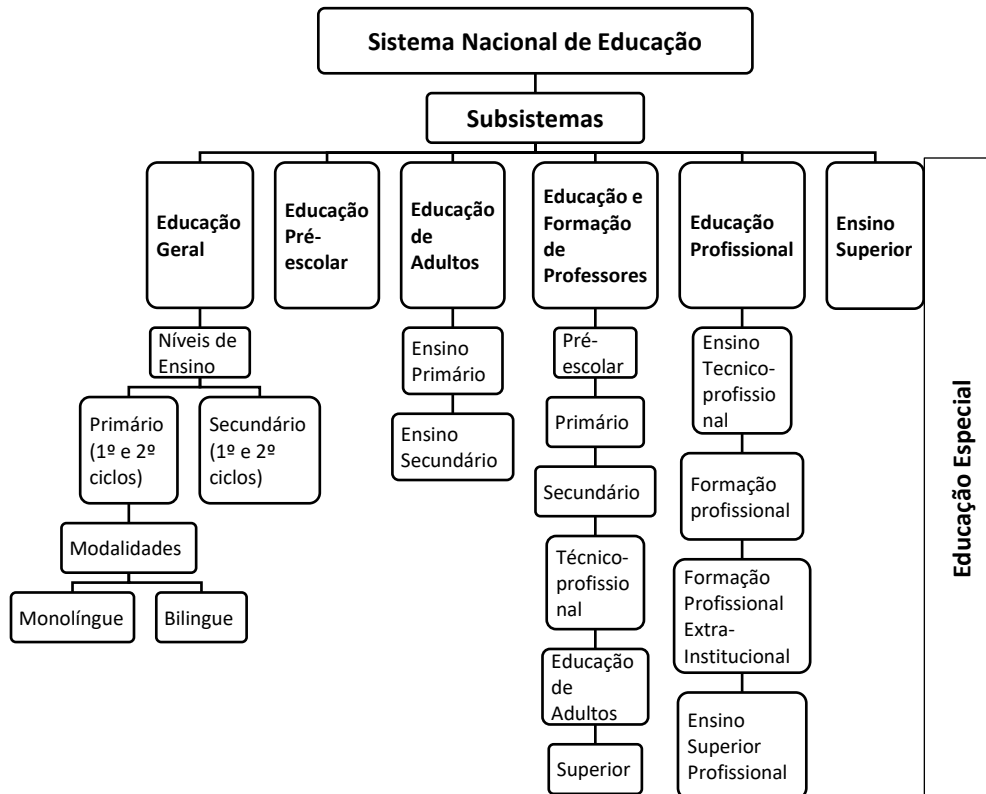
Para além de se considerar a terminologia NEE como vaga e não adequada para diferenciação ou a definição da origem dos problemas de aprendizagem exibidos por estudantes, ao significado do conteúdo deste conceito também acusa-se de

procurar apresentar uma imagem excessivamente otimista da educação especial. É como se, ao suprimir o nome das deficiências, estas ficassem menos graves; como se centrando os problemas na escola e na provisão de recursos fosse possível garantir o pleno desenvolvimento de todos os alunos em condições normalizadoras (MARCHESI, *idem*, p. 21).

Não obstante as críticas apresentadas, o termo NEE faz parte de um conjunto de terminologias que se vêm estabelecendo e balizando os parâmetros de ação e reflexão do contexto geral do movimento de Educação Para Todos e dos sistemas educacionais em diversos países e contextos. A título de exemplo temos esse termo em uso na política da educação em Moçambique, desde a década de 1990 até a atualidade, e os seus princípios são utilizados na promoção e concretização das práticas da educação em todos os subsistemas do SNE.

Voltando aos aspectos gerais da política educacional, em particular da educação especial, ressaltamos que, em 2018, as autoridades moçambicanas da educação procederam a revisão geral do SNE. Através da Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, (MOÇAMBIQUE, 2018), foi estruturado o sistema educativo que apresentamos a seguir.

Figura 5: Educação especial no sistema educativo vigente



Fonte: Elaboração do autor

O esquema da Figura 5 representa o SNE de 2018. Pela figura observamos que este sistema educativo, na sua composição, integra seis subsistemas: o de educação geral, o de educação pré-escolar, o de educação e formação de professores, o de educação profissional e o do ensino superior. Por sua vez, os subsistemas apresentam suas estruturações específicas.

Ainda, observando a figura acima, facilmente percebemos que a educação especial não é parte integrante de nenhum subsistema, nenhuma modalidade e nenhum nível de ensino específico na estrutura geral do sistema educacional moçambicano. Ela se apresenta como uma ferramenta extra e de utilidade em todos os subsistemas existentes. O seu posicionamento, ao nível da estrutura, quando comparado à legislação anterior, representa uma das novidades da política educacional da atualidade, a qual considera a educação especial como

conjunto de serviços pedagógicos-educativos, transversais a todos os subsistemas de educação, de apoio e facilitação da aprendizagem de todo o aluno, incluindo aquele que tem necessidades educativas especiais de natureza física, sensorial, mental, múltiplas e outras, com base nas suas características individuais com o fim de maximizar o seu potencial (MOÇAMBIQUE, 2018).

A política educacional moçambicana estaria em alinhamento com os pressupostos teóricos de autores como Mendes (2006) e Correia (2014), que concebem a educação especial apenas como um conjunto de recursos, que geralmente não são usados na escola comum, utilizados pela escola e pelas famílias para o atendimento educacional a estudantes com deficiências ou outras condições que possam interferir no processo de aprendizagem destes. Neste sentido, a educação especial, enquanto conjunto de serviços pedagógicos de apoio e facilitação de aprendizagem, remete-nos à ideia de que apenas ela constitui um meio de aprendizagem e pode-se equiparar a outros meios pedagógicos convencionais usados em processos de ensino e aprendizagem que não envolvam estudantes com deficiências. Entretanto, vista nesta perspectiva, podemos afirmar que o que faz com que a educação seja especial é o fato de se realizar com os recursos ou materiais que não são usuais em ambientes de aprendizagem comuns e, na ausência desses materiais, seria impossível o desempenho do aluno, na sua máxima capacidade de aprendizagem.

Ainda no que diz respeito à estrutura do sistema educacional afirmamos que é novidade a colocação da educação especial como elemento adjacente ao sistema educacional, como uma atuação do sistema escolar não integrada a qualquer órgão na estrutura do quadro geral da política educacional. Na lei nº4/83, a educação especial foi um dos componentes do Subsistema de Educação Geral; na Lei nº6/92 foi considerada uma das modalidades especiais do ensino escolar e; na atual, Lei nº 18/2018, como serviços pedagógicos transversais a todos os subsistemas de ensino.

Uma análise sobre o posicionamento estrutural da educação especial no sistema educacional, leva-nos a considerar que a intencionalidade legislativa foi de tornar a educação especial como ferramenta de utilidade efetiva e abrangente, colocando-a como transversal a todos os subsistemas que compõem o sistema educacional. Desta forma, ela não se restringiria a serviços educacionais de um determinado subsistema em detrimento de outros, numa altura em que se anuncia uma Educação para Todos (Jomtien, 1990), este posicionamento implica a necessidade de atendimento de estudantes com deficiência em quaisquer que sejam os tipos e as modalidades de educação instituídas e oferecidas pela política educacional.

Contudo, uma análise geral sobre a política da educação especial no contexto moçambicano, permite-nos fazer uma síntese, como a que consta no quadro que segue, com aspectos que consideramos relevantes, os quais condicionaram, ao longo do tempo de vigência de principais políticas sociais e educacionais bem como as perspectivas da educação especial.

Quadro 3: visão geral da educação especial, seu público-alvo e sua perspectiva de inclusão

Anos	Política Social (Orientação ideológica)	Efetivos escolares elegíveis para Educação Especial	Perspectiva da inclusão escolar	Legislação de âmbito educacional
80	Socialismo (Marxismo-Leninismo)	Crianças e jovens com deficiências físicas e mentais ou de difícil enquadramento social	Educação de crianças e jovens com deficiências físicas e mentais ou de difícil enquadramento social realizada em escolas especiais	Lei nº 4/83, do SNE
90	Democracia (multipartidarismo)	Crianças e jovens com deficiências físicas e mentais ou de difícil enquadramento escolar	Educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento escolar realizada em classes especiais dentro das escolas regulares	Lei nº 6/92, do SNE
		Crianças com NEE	Educação de crianças com NEE realizada em escolas normais, mas com atendimento especial, e em escolas especiais	Resolução nº 8/95, do MINED
2000	Democracia (multipartidarismo)	Crianças e jovens com e sem NEE	Lecionação de níveis primário, secundário e profissional inclusivo; instalação de unidades de apoio pedagógico à educação inclusiva; serviços de diagnóstico e orientação; produção de material didático específico, centro de pesquisa; formação de professores em exercício para atender crianças e jovens com e sem NEE	Diploma Ministerial nº 191/2011, do MINEDH
		Crianças e jovens com NEE	Educação de Crianças e jovens com NEE realizada em escolas regulares e em escolas de educação especial	Lei nº 18/2018, do SNE

Fonte: Elaboração do autor

A partir da síntese do Quadro 3 é possível constatar que a educação especial, no âmbito das diretrizes do sistema educacional moçambicano e de diferentes políticas sociais implementadas no país, não teve um trajeto linear. Observa-se que a educação especial do período socialista coloca a deficiência como seu objeto de atuação em contexto educacional. Neste sentido, são vistos os estudantes com deficiência como sendo os legítimos destinatários da atuação da educação especial no sistema educativo.

Embora não se estabeleça, de forma objetiva, um conceito de deficiência, a política educacional entende que a educação especial deveria estar concentrada em crianças e jovens com deficiências físicas e mentais ou de difícil enquadramento social. Mais adiante, o sistema educativo amplia os critérios de elegibilidade para o processo de inclusão escolar, acrescentando as necessidades educativas especiais. São, portanto, esses três elementos essenciais: a deficiência, a dificuldade de enquadramento social e as NEE que estão no centro dos desafios da educação especial nos diversos períodos das políticas sociais e educacionais.

A passagem de objeto de ação da educação especial, da deficiência à NEE, implicou, também, a reestruturação, em termos de abrangência da política da educação especial dentro do sistema educativo. No momento em que atuava sobre a deficiência, a política estava inserida ou contextualizada a um determinado subsistema ou modalidade de educação do sistema educacional. No entanto, a partir do momento em que se assume as NEE como foco, a educação especial passou a constituir um conjunto de serviços transversais de apoio pedagógico, que auxiliam os processos educativos em todos os subsistemas educacionais, sem, portanto, ser restringida ou situada em alguma estrutura específica do sistema educacional

3.1.1 Elegibilidade e princípios para a inclusão escolar no sistema educativo

Tomando em consideração as mudanças, tanto de posicionamentos na estrutura do sistema educativo como de foco de atuação em relação ao efetivo escolar elegível ao processo de inclusão escolar realizada por meio da educação especial, que temos vindo a referenciar no âmbito da legislação educativa e da atuação do sistema escolar moçambicano, podemos afirmar que verificamos, ao longo da atuação deste sistema, a existência de problemas relacionados com dificuldades de definição educacional, dimensões pedagógica e escolar e a definição sobre os sujeitos que compõem o universo dos efetivos escolares cujo percurso escolar deveria ser acompanhado com serviços pedagógico-educativos da educação especial.

Esta constatação é evidente quando, num primeiro momento, assume-se que a educação especial deveria atender estudantes com deficiências na escola regular e na escola especial (MOÇAMBIQUE, 1992), para, num outro momento, verificar-se mudança do seu foco para estudantes com NEE de forma transversal a todos os subsistemas que compreendem o sistema educativo (MOÇAMBIQUE, 2018).

Sobre a problemática da definição das dimensões pedagógicas e do efetivo escolar da educação especial, muitos autores apontam que o problema se deve ao fato de esse trabalho ser feito por pessoal de fora da área da educação e, muitas vezes, não ser feito em consideração com a proposta pedagógica da escola regular.

Um dos autores que denuncia estas práticas é Vigotski (2018b), enquanto se refere a crianças com deficiência, critica a atuação das políticas educacionais ao apontar que

a clínica a que devemos a identificação e o diagnóstico das crianças mentalmente atrasadas, interessou-se muito pouco pelo desenvolvimento da criança marcada por esse atraso, [...] à clíca interessa principalmente a possibilidade de identificação de sinais, com ajuda dos quais fosse possível reconhecer o atraso mental, definir essa forma de deficiência e distingui-la de outros semelhantes - e só (VIGOTSKI, 2018b, p. 2).

Na ótica do autor, as políticas educacionais cometem erro de confiar aos profissionais de saúde pelo processo de diagnóstico e determinação dos procedimentos educacionais a estudantes que terão atendimento educacional especializado, pois estes profissionais, na sua atividade, apoiam-se sobretudo naquilo que falta à criança, naquilo que ela não é, sem considerar, ainda que de forma vaga, aquilo que ela possui como potencialidade de aprendizagem. Associada a isso, as “poucas reflexões e revisão destas práticas no contexto escolar acabam por atribuir ao aluno e aos aspectos orgânicos a justificativa pelo não aprender” (BRIDI, 2015, p. 199).

Porém, neste momento, o que pretendemos não é discutir de forma aprofundada as consequências da definição das dimensões pedagógicas nos diagnósticos de estudantes do efetivo escolar que estudam por meio de serviços da educação especial, mas sim descrever os principais procedimentos deste processo. Neste sentido, a nossa análise sobre os procedimentos gerais para o ingresso de estudantes no âmbito do sistema educativo moçambicano, permite-nos afirmar a existência, no ato da matrícula, de dois processos principais de diagnóstico para a identificação de estudantes a serem atendidos por meio de serviços da educação especial.

O primeiro processo é aquele que acontece na escola comum do Ensino Geral. No ensino pré-escolar as crianças de até 5 anos de idade apresentam, como um dos requisitos para o ingresso, a certidão de aptidão física e psicológica passada pelas autoridades da saúde. É um documento emitido como resultado do processo clínico de diagnóstico em que são definidos possíveis problemas da criança, os quais deverão constar no seu processo individual de aluno ou aluna que servirão de referência na atuação do professor no contexto do ensino e aprendizagem.

Ainda no Ensino Geral, o ingresso na educação escolar é feito com pelo menos 6 anos de idade, todas as crianças são apresentadas à escola com informações relevantes sobre suas aptidões físicas e psicológicas. Geralmente estas informações são solicitadas pela escola aos pais e mães dos estudantes. O processo da formalização da condição da criança é feito a 03 de

março⁶ de cada ano letivo em todas as escolas e, os processos individuais dos estudantes são organizados e depositados no setor pedagógico com informações específicas das condições de cada aluno, ficando disponíveis a todos os professores e professoras das instituições escolares.

O segundo, e mais complexo processo de diagnóstico, acontece nos CREI. O ingresso nestas instituições também é feito com 6 anos de idade e podem, como acontece nas escolas regulares, ingressar crianças, jovens e adultos sem ou com deficiência. Conforme consta no seu informe anual de 2020, o ingresso dos meninos e das meninas no CREI-JM, inicia-se com os procedimentos de candidatura que consiste no processo de identificação e triagem das crianças para serem futuros estudantes da instituição. Este processo é um multissetorial, conta com o envolvimento de grupos de trabalho dos setores de Educação, Gênero, Crianças e Ação Social e a Saúde, desde o nível provincial ao nível distrital.

- O setor da educação tem a responsabilidade de preparar o dossiê, em termos da documentação necessária atinente ao processo e faz o devido acompanhamento, e o Setor de Diagnóstico e Orientação faz validação dos candidatos apurados e seguido pelo processo de inscrição/matricula, pela secretaria do Centro.

- O setor do Gênero, Criança e Ação Social, tendo em conta que esse constitui seu grupo alvo, é responsável pelo mapeamento das crianças com deficiência, também responsável pelo historial social da criança.

- Setor da Saúde é responsável pelo diagnóstico e acompanhamento da saúde da criança, responsável pela produção do relatório clínico.

Ainda de acordo com o informe anual da instituição, terminado o processo de diagnóstico e definição das condições de cada aluno ou aluna, constitui-se o processo individual contendo os seguintes documentos: história social, atestado médico; relatório clínico, fotocópia de identificação pessoal, ficha de anamnese, plano de intervenção educativa; ficha de desempenho do aluno, caderno de desempenho; relatório de sala de aulas, ficha de caracterização psicopedagógica e fotografia do aluno.

A formação das turmas é feita obedecendo-se as características das tipologias de necessidades educativas apresentadas pelos estudantes.

- Uma turma somente pode se constituir de estudantes com deficiência de caráter visual, baixa visão, físico-motor intelectual e sem deficiência ou;

⁶ Normalmente o ano letivo inicia em fevereiro com a inscrição e socialização de alunos ao ambiente escolar ou nível de escolaridade em que estiverem matriculados, mas a formalização da constituição das turmas, classes e os respectivos efetivos escolares acontece em 03 de março, após o levantamento de todos os aspectos que envolvem os alunos, incluindo as condições sociais, físicas e psicológicas de cada um, os quais são apresentadas em processo individual de cada aluno.

- Estudantes com deficiência de caráter auditivo, transtorno de fala, físico-motor e sem deficiência.

Em suma os estudantes auditivos e visuais não podem estar na mesma turma, pois o trabalho torna-se mais complexo e para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, as turmas devem ter no máximo 20 estudantes (CREI-JM, 2020).

Contudo, estas práticas de avaliação de estudantes mediante suas aptidões físicas e psicológicas, embora constitua uma prática antiga, muitas vezes tem sido justificativa do processo de inclusão excludente (PEREIRA; PESTANA; KASSAR, 2021) nos processos de ensino e aprendizagem. No âmbito das práticas de educação especial no Ensino Geral e nos CREI, os procedimentos de diagnósticos mencionados correspondem ao estágio de atuação atual da política educacional com os estudantes com deficiência em contexto escolar.

Com as indicações dos procedimentos de diagnósticos psicopedagógicos na escola comum, do Ensino Geral e nos CREI encerramos a abordagem sobre a inclusão escolar contextualizada às políticas educacionais e sociais, que tratou, de forma objetiva os diferentes posicionamentos da educação especial na política educacional, tendo como referência os elementos que constituíram, e ainda constituem, o seu foco de atuação.

3.2 Aspectos sociais, educacionais e históricos de Nampula

O estudo aborda a temática das vivências sociais e inclusão escolar no âmbito do Ensino Geral, tendo como referência a rede educacional da Província de Nampula. Neste sentido, consideramos importante fazer uma descrição sobre os aspectos sociais, educacionais e históricos da província que permitem a contextualização das dinâmicas do processo educativo, particularmente o da inclusão escolar no Ensino Geral.

O espaço territorial moçambicano compreende 11 províncias divididas em 154 distritos. Constituiu campo de pesquisa a rede educacional da Província de Nampula, que, do ponto de vista administrativo, para além de ocupar área territorial de uma província, também representa uma das cidades sob sua jurisdição que leva o mesmo nome - Nampula.

Nampula, enquanto província está localizada no norte do país, ocupa uma área de 81.606 km² e é a mais populosa do país, com 5.758. 920 habitantes, correspondente a 20% do total de 27.909.798 das pessoas que habitam no território moçambicano (INE, 2019).

A província é dividida em 23 distritos, nomeadamente, Angoche, Eráti, Ilha de Moçambique, Lalaua, Larde, Liúpo, Malema, Meconta, Mecubúri, Memba, Mogincual, Mogovolas, Moma, Monapo, Mossuril, Muecate, Murrupula, Nacala-a-Velha, Nacala Porto, Nacarôa, Nampula, Rapale e Ribaué (INE, 2017).

A educação especial, enquanto componente da política educacional, compreende ao conjunto de serviços didático-pedagógicos que auxiliam todo o ato educativo que ocorre em todos os subsistemas do SNE (MOÇAMBIQUE, 2018) e rege-se por mesmos princípios de inclusão escolar no território nacional. No entanto, embora os princípios da política educacional se considerem os mesmos em toda a rede educacional do sistema educativo, como refere Ball e Mainardes (2011), as políticas geralmente são desenhadas em ambientes diferentes dos quais são colocadas em prática. Neste sentido, elas não podem ser simplesmente implementadas, elas devem ser atuadas por meio de um processo de reformulação e adequação a um conjunto de fatores próprios e específicos dos contextos para os quais são direcionadas.

Atendendo a este pressuposto, podemos afirmar que o entendimento de uma política que estiver em ação num determinado contexto passa, necessariamente, pelo conhecimento desse lugar, de sua localização, de suas características socioculturais, econômicas entre outros aspectos que, de alguma forma, constituem fatores indicadores importantes a ter em conta na atuação de qualquer que seja a política social, incluindo a educacional. Assim, de modo a conhecer a política da educação especial moçambicana, a partir da rede educacional de Nampula, torna-se necessário descrever o contexto em que esta atua, destacando um conjunto de variáveis sociais que envolvem o processo de atuação dessa política.

Localizada na região norte de Moçambique, a província de Nampula faz fronteira ao norte, através do rio Lúrio, com as províncias de Cabo Delgado e Niassa. A sudoeste está separada, pelo rio Ligonha, da Zambézia, encontrando-se a este com o Oceano Índico, como mostra a imagem que se segue.

Figura 6: Mapa ilustrativo da Província de Nampula



Fonte: Governo da Província de Nampula⁷

⁷ Governo da Província de Nampula, disponível em [Início - Portal do Governo da Província de Nampula](#), acesso em 17/03/2021.

A Figura 6 representa o mapa de Moçambique destacando a parte que representa o espaço territorial da província de Nampula. Os habitantes da província estão distribuídos ao longo dos 23 distritos que formam a província como, se mostra no quadro que segue:

Quadro 4: Nampula: população, superfície e densidade populacional por distrito

População, Superfície e Densidade Populacional por Distrito, 2017			
Distrito	População	Superfície (km²)	Densidade Populacional (hab/km²)
Total	5.483.382	81. 606	75
Nampula	743. 125	1. 218	610
Angoche	399. 092	3. 535	113
Erati	372. 844	5. 671	66
Ilha de Moçambique	65. 712	226	291
Lalaua	102. 890	4. 651	11
Larde	85. 971	1. 765	49
Liupo	174. 278	2. 192	80
Malema	223. 791	6. 122	37
Mongincual	337. 207	2. 082	162
Meconta	250. 425	4. 016	62
Mecuburi	283. 9847.	7. 252	39
Memba	313. 507	5. 250	60
Mogovolas	415. 407	4. 748	87
Moma	310. 706	3. 912	79
Monapo	413. 694	3. 598	115
Mossuril	142. 787	3. 343	115
Muecate	175. 075	4. 074	43
Murrupula	215. 208	3. 104	69
Nacala	225. 034	373	603
Nacala-a-Velha	241. 536	1.720	140
Nacarôa	145. 643	2. 723	53
Rapale	173. 707	3. 739	47
Ribáuè	290. 244	6. 292	46

Fonte: INE (2017).

O Quadro 4 mostra os distritos que compõem a província de Nampula, destacando a população, a superfície e a densidade populacional de cada distrito. Em termos históricos, segundo os contos da população local, a origem do nome Nampula está ligada a um rei que habitou a região em momentos muito antes da chegada dos portugueses no século XV. O tal rei, nas suas viagens não usava os caminhos convencionais existentes na região, sempre optava por fazer atalhos ou corta matos, inventando os seus próprios caminhos que os levassem aos seus destinos, desta prática do rei derivou a designação do território da província com o nome Nampula, que procede da palavra *mphula* que, na língua local, significa aquele que faz atalhos ou cortes de qualquer coisa.

Ainda em termos históricos, a província tem um significado ao nível nacional e internacional, pois foi nesta província, concretamente, no distrito da Ilha de Moçambique, onde

atracou, pela primeira vez, a primeira caravana portuguesa chefiada por Vasco da Gama, em 1498. Antes da presença portuguesa, a Ilha de Moçambique era um importante entreposto comercial entre os muçulmanos (Árabes), principalmente, oriundos de Zamzibar (Tanzânia) e a população moçambicana da costa.

Para além da Ilha de Moçambique, outro distrito costeiro de Nampula com significado histórico para o país é o Distrito de Angoche, este, ao longo do colonialismo, serviu como ponto de comércio de escravos, marfim e objetos de borracha, produzidos, geralmente, pelas sociedades do interior do Norte de Moçambique, como a dos macuas (MATTOS, 2016).

Uma das características da província, em termos das crenças religiosas da população, é a concentração de muçulmanos nos distritos costeiros. Isto deve-se às relações que o povo manteve ao longo do século XIV com os árabes, que se tinham estabelecido na costa moçambicana formando sultanatos, reinos com princípios e poderes islâmicos, que não se subordinavam a potências estrangeiras como a portuguesa. Um exemplo disso, de acordo com Mattos (2016), era o sultanato de Angoche, “não era fundamentado na submissão política. O sultanato de Angoche mantinha relações próximas, inclusive de parentesco, com as elites mercantis muçulmanas de zamzibar e das outras ilhas do Índico” (MATTOS, 2016, p. 25). E, por via dessas relações, “a partir de 1840, algumas dessas sociedades do interior, de macuas e também de yaos⁸ (ou ajauas) já apresentavam traços da cultura islâmica, tendo a religião ganhado força nessas áreas” (MATTOS, 2016, p. 22).

Do ponto de vista linguístico, uma das características do país é a existência de uma diversidade muito grande de línguas nacionais de origem Bantu, ou seja, línguas originalmente africanas, que são faladas pela população em todos o território nacional e nos países vizinhos. No caso particular da província de Nampula, a língua nacional predominante é o Emakhuwa. Esta língua possui algumas variantes que diferem, sobretudo, na pronúncia e no sotaque, com a língua-mãe. Os seus falantes estão distribuídos por todos os distritos, a maioria é falante de suas variantes, como se pode ver no quadro que se segue.

⁸ Parte do povo moçambicano falante de língua Ciyaaawo, a maior concentração destes falantes encontra-se nas províncias de Niassa e Cabo Delgado. A província de Niassa é aquela que é considerada como sendo o “habitat” natural dos falantes desta língua (Ngunga; Faquir, 2012).

Quadro 5: Falantes do Emakhua em Nampula

Língua Nacional	Região onde se fala
Emakhuwa	Cidade de Nampula e seus arredores, nomeadamente, Mecubúri, Muecate, Meconta, parte de Murrupula, Mogovolas, parte de Ribáuè e Lalaua;
Variantes do Emakhua	
Enahara	falada nos distritos de Mossuril, Ilha de Moçambique, Nacala-Porto, Nacala-a-Velha e parte de Memba;
Esaaka	falada nos distritos de Eráti, Nacarôa e parte de Memba;
Esankaci	falada em algumas zonas do distrito de Angoche;
Emarevoni	falada em partes dos distritos de Moma e Mogincual;
Elomwe	falada nos distritos de Malema, parcialmente nos distritos de parte de Ribáuè, Murrupula e Moma

Fonte: adaptado de Ngunga; Faquir (2012, p.71).

Deixando de lado os aspectos históricos e linguísticos que caracterizam a província, outros que merecem destaque são indicadores referentes à educação. As escolas do ensino regular em Moçambique fazem parte da rede nacional do Subsistema do Ensino Geral, que o país, por meio da sua política educacional, vem expandindo a sua abrangência no território nacional. Como refere o MINEDH (2019), da altura da instituição do SNE, em 1983, à atualidade verifica-se abertura e distribuição de escolas primárias em todo o país de uma forma um pouco equitativa. Todas as localidades dos distritos têm escolas primárias e a rede escolar é constituída por mais de 12.000 escolas primárias distribuídas por todo o país (MINEDH, 2019, p.79).

Não obstante, os dados do MINEDH (2019) revelam a falta de homogeneidade na relação entre as EPC e as ESG, ou seja, há mais escolas primárias que secundárias e, considerando que as secundárias são receptoras de estudantes que graduam nos ciclos do ensino primário, uma das consequências imediatas dessa situação é a falta de vagas no secundário. O quadro que segue mostra a distribuição das escolas por província e nele, como realça o MINEDH (2019), verifica-se que

a proporção de escolas primárias para escolas secundárias varia muito entre as províncias. As províncias da Zambézia, Cabo Delgado e Niassa têm um número maior de escolas primárias para cada escola secundária (30 e 26, respectivamente). As províncias de Gaza e Maputo com 10 e 8 EPC por ESG são as que têm a melhor relação entre o EPC / ESG, excluindo a cidade de Maputo, onde esta proporção é de 2 para 1 (MINEDH, 2019, p.80).

Quadro 6: Distribuição de escolas primárias e secundárias por província em 2015

Província	EPC	ESG	Total	EPC/ESG
Cabo Delgado	1395	53	1448	26
Gaza	1092	105	1197	10
Inhambane	1543	104	1646	15
Manica	1206	93	1299	13
Maputo	810	96	906	8
Nampula	3049	188	3237	16
Niassa	1340	54	1395	25
Sofala	1374	85	1459	16
Tete	1556	101	1657	15
Zambézia	4789	158	4947	30
Cidade de Maputo	210	108	318	2

Legenda

EPC -Escolas Primárias Completas

ESG – Escolas Secundárias Gerais

Fonte: MINEDH (2019).

O Quadro 6 mostra o modo como estavam distribuídas as escolas primárias e secundárias do Ensino Geral em 2015. Lembrando que a educação especial é um conjunto de serviços didático-pedagógicos que são usados de forma transversal em todos os níveis de ensino, importa salientar que as escolas apresentadas no quadro acima, em princípio, são frequentadas por todas as crianças e jovens em idade escolar, que se encontram no território moçambicano, estrangeiro ou não, sem “segregação de alunos nas escolas, seja pelo nível socioeconómico ou por outras características, [como a deficiência]. Em geral, os alunos frequentam escolas públicas perto dos seus locais de residência para evitar deslocamentos longos” (MINEDH, 2019, p. 81).

De acordo com INE (2017), os dados específicos da província, de 2016-2017, sem contar com estatísticas referentes ao ensino superior, indicam a existências, na rede educacional provincial, de mais de 2200 escolas públicas e quatro centros de formação de professores, como detalhado no quadro se segue.

Quadro 7: Número de escolas públicas do Ensino Geral em Nampula

Nível	Número de Escolas públicas		
	2016	2017	%
EP1	2. 145	2. 160	0.7
EP2	(944*)	(967*)	2.4
ESG1	81	85	4.9
ESG2	(43*)	(45*)	4.7
Total Ensino Geral	2.226	2. 245	0.9
IFP	4	4	0.0
Legenda: EP1- Ensino Primário do Primeiro Grau EP2 - Ensino Primário do Segundo Grau ESG1 – Ensino Secundário Geral do Primeiro Ciclo ESG2 - Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo IFP – Instituto de Formação de Professores			

(*) Números que não devem ser adicionados por estarem incorporados na célula imediatamente superior, ou seja, a quantidade relativa a escolas do EP2, envolve também as do EP1 e a de ESG2 contém as de ESG1.

Fonte: INE (2017)

O Quadro 7 mostra o modo como estavam distribuídas as escolas primárias, secundárias e os IFP ao nível da província de Nampula. Nele é possível verificar que o maior número de escolas existentes no sistema educativo, em 2016 e 2017, foi de escolas primárias do EP1 e a quantidade dos IFP⁹ manteve-se inalterável, sendo de 4 estabelecimentos neste período.

Para entendermos de forma mais clara a constituição e a funcionalidade do Ensino Geral no sistema educativo moçambicano, apresentamos, resumidamente, o esquema da Figura 7, que enfatiza a relação entre os níveis, ciclos e classes no Ensino Geral.

⁹ Os IFP são instituições que fazem parte do Subsistema de Educação e Formação de Professores, responsáveis pela formação de professores que atuam nos níveis pré-escolar, primário, secundário, técnico-profissional, educação de adultos e ensino superior (Lei nº 18/2018).

Figura 7: Níveis, ciclos e classes do Ensino Geral

Ensino Geral				
Níveis de ensino	Primário		Secundário	
Ciclos de aprendizagem	1º	2º	1º	2º
Classes	1ª, 2ª e 3ª classes	4ª, 5ª e 6ª classes	7ª, 8ª e 9ª classes	10ª, 11ª e 12ª classes
Idade de Ingresso	6 anos	9 anos	12 anos	15 anos
Estabelecimento de ensino	Escola Primária do 1º Grau (EP1)	Escola Primária do 2º Grau (EP2)	Escola Secundária Geral do 1º Ciclo (ESG1)	Escola Secundária Geral do 2º Ciclo (ESG2)

Fonte: Elaboração do autor

Pela observação da Figura 7, percebemos que os níveis de ensino, os ciclos de aprendizagem, as classes, as idades de ingresso e os tipos de estabelecimentos de ensino são elementos a serem considerados para o entendimento da funcionalidade do Subsistema do Ensino Geral. A forma como estão organizados estes elementos no sistema educativo transmite a ideia da existência de uma relação de complementaridade e de continuidade entre diferentes componentes da estrutura educacional numa perspectiva sequencial e evolutiva da relação entre a idade dos sujeitos e os níveis de ensino, que também são acompanhados pela graduação nos diferentes tipos de estabelecimentos de ensino, que os estudantes devem frequentar com a passagem de classe em classe, compondo os ciclos de aprendizagem.

Ainda de acordo com a figura, os estudantes ingressam aos 6 anos numa EP1 para frequentar o nível do ensino primário. Tendo concluído, por volta dos 11 anos, vão à uma EP2, onde poderão permanecer até aos 12 anos, quando terminam a 6ª classe e ingressam no ensino secundário, efetuando a primeira matrícula numa ESG1 para frequentar a 7ª classe, aos 12 anos. Depois de frequentar as três classes que compõem o primeiro ciclo do secundário, já com 15 anos, iniciam os estudos do segundo e último ciclo do Ensino Geral numa ESG2, e terminado este nível, continuam os seus estudos em outros subsistemas de ensino, como o do Ensino Superior.

No caso específico da província de Nampula, o movimento antes descrito, sobre as modalidades e funcionalidades do Ensino Geral, é feito por mais de um milhão de estudantes distribuídos em vários níveis do ensino geral, como mostram os dados do Quadro 8.

Quadro 8: Efetivos escolares no Ensino do Ensino Geral em Nampula

Nível	Número de alunos		
	2016	2017	%
EP1	918. 158	960. 643	4.6
EP2	130. 429	133. 787	2.6
ESG1	88. 472	93. 771	6.0
ESG2	31. 570	35. 229	11.6
Sub total	1. 169. 629	1. 223. 430	4.7
Legenda: EP1- Ensino Primário do Primeiro Grau EP2 - Ensino Primário do Segundo Grau ESG1 – Ensino Secundário Geral do Primeiro Ciclo ESG2 - Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo			

Fonte: INE (2017)

No Quadro 8 encontramos os números referentes a efetivos escolares que frequentaram o Ensino Geral na rede educacional de Nampula entre os anos de 2016 e 2017. No contexto da atuação do sistema educativo, é importante referenciar que das estatísticas que estamos apresentando no quadro, também fazem parte dos dados de estudantes com deficiências, as escolas do Ensino Geral nos diferentes níveis e escolas da rede educacional em Nampula.

Ainda, sobre a educação em Nampula, um outro aspecto a destacar é a relação professor-aluno, que, de acordo com INE (2017), em termos de quantidades de estudantes na sala de aulas, o rácio aluno/professor é de 69 e a taxa geral de analfabetismo, situa-se em 56% da população adulta na província.

Contudo, de forma geral, podemos considerar que os dados apresentados oferecem uma visão geral das características do local da realização da pesquisa em termos histórico, sociodemográficos e educacionais que, de certa forma, têm influência na atuação de políticas educacionais, particularmente no que diz respeito à inclusão escolar de alunos com deficiência, feita por meio de um conjunto de serviços didático pedagógicos especiais para o apoio do processo de ensino-aprendizagem destes alunos nas diferentes escolas do ensino regular da província.

Também é importante sublinhar que a constituição e funcionalidade do Ensino Geral obedece aos mesmos princípios em outras partes do país, não sendo a Província de Nampula a única com uma rede educacional e escolas em funcionamento no território moçambicano. Porém, esta província apresenta alguns aspectos que permitem destacá-la como importante para constituir o campo de pesquisa para estudos na área da educação especial em Moçambique. O

primeiro aspecto está relacionado com a história da província sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência. Relatos de população local indicam que na província, concretamente o Distrito de Rapale, Posto Administrativo de Namaita, no passado funcionou como ponto de isolamento de pessoas com deficiências e doenças como a Hanseníase, onde deveriam viver e receber tratamentos, isoladas do resto da sociedade. Sobre este dado, não tivemos acesso a documentos oficiais que o confirmam, porém, nos remetem à história dos sujeitos com deficiência, sobretudo da idade moderna, em que a deficiência é analisada de forma particular como uma questão médica e científica, associada a causas orgânicas, naturais e sendo tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia (PAVÃO; PAVÃO, 2019).

Outro aspecto importante, é o fato de a Província de Nampula ser uma das três do país que possui um estabelecimento multifuncional para realizar diagnósticos, pesquisas, produção de material didático específico e formação de professores em exercício para apoiar e facilitar aprendizagem de crianças e jovens com e sem deficiência no sistema educativo nacional (MOÇAMBIQUE, 2011). Assim, para além do fato de o autor do estudo ser residente na província e estar interessado no aprofundamento do conhecimento do processo de inclusão escolar a partir deste ponto do país, a relação histórica da província com inclusão socioeducacional e as infraestruturas educacionais voltadas à educação especial estão entre as razões que colocaram a Província de Nampula como campo apropriado para a realização da investigação.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo da presente seção é de apresentar o percurso metodológico trilhado ao longo de todo o processo investigativo que permitiu a realização do estudo, entendendo a “questão do método como aspecto central em sua relação e interdependência com o objeto de estudo e suas derivações nos procedimentos, instrumentos, problema, hipótese, sujeitos da pesquisa educacional” (GRASS, 2017, p. 43).

O método, a partir da sua tradução do grego, que significa caminho, é entendido, no sentido metafórico, como o “modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo” (VIGOTSKI, 2018a, p. 37). Neste sentido, esse caminho corresponde ao fio condutor que se estabelece na análise da realidade, por isso, como indicam Tuleski e Franco (2015, p. 19), “não podemos analisar o método científico desvinculado da prática social, pois aquele está ligado intimamente a esta, transformando-se e sendo transformado por ela”.

A necessidade da análise da prática social surge como a gênese do método – o caminho ordenado e sistemático para se chegar a um fim. Neste sentido, considera-se que o método tem um caráter teleológico, quer dizer que o seu emprego ou utilização em estudos não é feito ao acaso, está sempre vinculado aos propósitos ou fins do estudo.

No âmbito deste estudo, como temos vindo a referenciar, a realidade ou a prática social em análise é a inclusão escolar, analisada a partir de dois contextos: o das vivências sociais do cotidiano em que os estudantes com deficiências estão integrados e, o da política educativa. No entanto, com base em Findlay, Costa e Guedes (2006, p. 17), em um processo de investigação, o método apresenta-se com duas perspectivas, a de abordagem e a de procedimentos. A primeira diz respeito à concepção teórica utilizada pelo pesquisador, enquanto a segunda tem a ver com a maneira específica pela qual o objeto é trabalhado durante o processo investigativo. Com este entendimento, neste trabalho, do ponto de vista da abordagem teórica, analisamos a inclusão escolar a partir dos pressupostos da política educativa moçambicana e as vivências sociais, tendo como referência as concepções de estudantes com deficiências e as suas famílias, sobre a sua vida social e estudantil, com embasamento nos pressupostos da teoria vigotskiana, particularmente os que se referem à influência do meio no processo das vivências que culminam com desenvolvimento, como sublinha o autor,

no meio, existem as formas ideais desenvolvidas e elaboradas pela humanidade que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas

ideais influenciam a criança desde os seus primeiros passos no processo de domínio da forma inicial. No seu processo de desenvolvimento, ela se apropria do que antes era uma forma externa de relação com o meio ou a transforma em seu patrimônio interno (VIGOTSKI, 2028a, p. 91).

É com raciocínios como estes que, do ponto de vista teórico, abordamos a influência do contexto social no processo de desenvolvimento, que acontece integrando um conjunto de valores específicos do contexto que se vive e, por via disso configura, socialmente, formas, também, específicas a respeito de determinados atos ou práticas em relação a eventos sociais. Queremos com isso afirmar que a deficiência, enquanto característica social dos indivíduos, encontra uma interpretação e um significado que emergem ao longo do processo do desenvolvimento individual no meio circundante, a sua compreensão na vida cotidiana das comunidades, muitas vezes, não tem sido a mesma a interpretação que ela recebe no âmbito do sistema educativo.

Assim, a nossa abordagem teórica, do ponto de vista metodológico, estrutura-se, de forma articulada, em dois aspectos: vivências e sistema educativo, estes em torno da deficiência, procurando trazer argumentos que esclareçam a influência destes processos sociais (vivências e sistema educativo) na inclusão escolar de estudantes com deficiências.

No que diz respeito aos procedimentos específicos da atividade investigativa, temos a afirmar que abordamos o nosso objeto de estudo por meio de um conjunto articulado de regras técnicas, práticas e objetivas, destinadas ao aprofundamento da problemática de inclusão escolar de estudantes com deficiência, as quais apresentamos a seguir com detalhes.

4.1 Trabalho de campo: procedimentos de coleta de dados

Do ponto de vista metodológico, o trabalho de campo compreende a componente investigativa de caráter empírico que exige a coleta de dados. Um processo feito por meio de instrumentos de pesquisa concebidos para o efeito.

O campo de estudo pode ser constituído de vários contextos em que se busca a informação envolvendo, principalmente, espaços e pessoas que são potenciais participantes com informação sobre a temática em investigação. Neste sentido, pelos propósitos do estudo, o nosso campo de estudos envolve dois ambientes diferentes, nomeadamente, instituições públicas do setor da educação e famílias com filhos estudantes com deficiência.

O primeiro contexto de coleta de dados foi constituído por duas instituições educacionais. A primeira foi a Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH), que rege a política da educação ao nível provincial e, outra, foi o CREI-JM,

instituição subordinada à primeira e que se ocupa, exclusivamente, a programas de educação especial para toda a região Norte do país. O segundo contexto do campo corresponde às comunidades de residência das famílias de estudantes com deficiência participantes no estudo. Apesar de considerarmos como contextos diferentes, os três espaços em que teve lugar a investigação, em termos de jurisdição, pertencem à mesma cidade de Nampula, situada no norte de Moçambique. Esta é a terceira maior do país, depois das cidades de Maputo e Beira.

Em termos administrativos, a cidade constitui um município e é formada, como nos indica Araújo (2005), por seis postos administrativos urbanos, nomeadamente: Central que abrange os bairros dos Bombeiros, 25 de setembro, 1º de maio, Limoeiros, Liberdade e Militar; Muatala que compreende os bairros de Muatala e Mutaunha; Muhala que ocupa o espaço dos bairros de Muhala, Namutequeliua e Muahivire; Namicopo onde se localizam os bairros de Namicopo e Mutava-Rex; Napipine cujo território compreende os bairros de Napipine e carrupeia; e Natikiri formado pelos bairros de Natikiri, Murrapaniua e Marrere.

As famílias participantes residem nos Bairros de Mutaunha e Natikiri, periferia da cidade, com características e estilos de vida social próprias do contexto africano, geralmente caracterizado por uma separação entre o contexto urbano e o contexto dos bairros, em termos de infraestruturas, como vias de acesso, ordenamento territorial das habitações e relações sociais baseadas no informalismo e nas culturas locais.

Tendo em consideração as características dos elementos do campo de pesquisa, instituições e pessoas, para a coleta de dados servimo-nos de duas técnicas: a pesquisa documental e a entrevista. Entendemos como pesquisa documental, o procedimento investigativo que consiste no levantamento e consulta de documentos de instituições ou pessoas que fazem parte da problemática do estudo. O documento, como refere Bell (1997), representa toda a “impressão deixada por um ser humano num objeto físico” (p. 91) que pode ser papel ou qualquer dispositivo capaz de suportar um legado, um dado ou uma informação.

Nessa perspectiva, podemos acreditar na existência de uma diversidade e classificação muito ampla de documentos. Estes, por serem dispositivos que contêm impressões deixadas, geralmente de forma intencional, constituem importantes fontes de informações tanto para os pesquisadores como para a sociedade em geral.

Neste contexto, a nossa pesquisa documental esteve voltada a documentos oficiais da política e instituições moçambicanas da área de educação no geral e, de forma particular, da educação especial. Através da pesquisa documental obtivemos e estudamos os Mapas Estatísticos de estudantes com deficiência na rede educacional da província de Nampula (2015-2020) e o Informe do CREI-JM (2020).

Para além da pesquisa documental, o processo de coleta de dados envolveu entrevista. Estas técnicas tinham que ser aplicadas a duas instâncias completamente diferentes (instituições e famílias), a atender pela lógica dos procedimentos burocráticos de cada uma das instâncias do nosso campo de estudo, julgamos necessário começar pela pesquisa documental que, no nosso entendimento, necessitaria de mais tempo para o cumprimento do protocolo de acesso aos documentos necessários para o estudo.

Com esse intuito, para iniciarmos o processo de coleta de dados, enviamos uma carta à DPEDH, entidade de gestão administrativa de todas instituições de ensino públicas, com a competência para a autorização de qualquer consulta de documentos que se queira fazer em quaisquer estabelecimentos de ensino na província, embora essas instituições tenham, também, uma estrutura de gestão institucional local.

Enviamos a carta à DPEDH em princípios de março de 2019, explicando os propósitos e finalidades da atividade investigativa e pedindo autorização para a consulta de arquivos da Repartição da Educação Especial (REE), uma repartição da mesma instituição que trata, exclusivamente, da educação especial. Algumas semanas depois, foi emitido um despacho favorável (ver em apêndice C, p. 172), o qual autorizava os responsáveis da REE e os do CREI a fornecer dados solicitados. Já com o despacho, dirigimo-nos aos estabelecimentos para aquisição das informações. Porém, importa referir que, mesmo com a autorização emitida pela DPEDH, no caso do CREI, foi necessário o envio de uma outra carta à direção local anexando o despacho que confirmava a autorização pelo órgão de tutela para a realização da atividade investigativa.

Tendo cumprido todo o protocolo, o diretor do CREI recebeu-nos no seu gabinete de trabalho e, após uma breve conversa sobre a investigação, orientou os responsáveis dos setores da instituição para a colaboração na atividade investigativa, fornecendo os dados solicitados. No entanto, foi necessário realizar algumas viagens ao estabelecimento e estabelecer encontros com responsáveis dos setores para aquisição dos mapas estatísticos dos efetivos escolares na instituição.

Para o caso da REE, o processo foi menos complexo, após a autorização o responsável do setor nos solicitou uma nota com indicação da informação precisa que procurávamos, após selecionar os itens que nos interessava, contactou e forneceu-nos em formato físico cópias dos documentos oficiais da instituição que continham os levantamentos dos efetivos escolares da educação especial de todos os distritos da província.

Terminada a atividade investigativa pela técnica da pesquisa documental, era necessária a realização de um outro procedimento metodológico complementar: a entrevista. Como indica

Grass (2017) uso de técnicas que permitem uma interação do pesquisador e pesquisado é indispensável em pesquisas da área de educação, já

não é mais o tempo no qual o pesquisador, supostamente munido do saber científico, entra em contato com os sujeitos da pesquisa aplica uma quantidade razoável de instrumentos de pesquisa para comprovar as hipóteses e elaborar as conclusões e ainda acreditar que os resultados são do sujeito (GRASS, 2017, p. 40).

A autora realça que nas pesquisas em educação, a entrevista é uma das técnicas que preserva como fator importante a determinação social do psíquico, podendo assumir diferentes formas em termos da sua caracterização e aplicação em trabalhos de campo. Como referem Kauark; Manhães e Medeiros (2010), em termos de sua caracterização, as entrevistas

podem ter caráter exploratório ou serem de coleta de informações. Se forem de caráter exploratório, serão permitidas eventuais indagações ou levantamento de dados e informações que não estejam contempladas no formulário; as de coleta de informações são altamente estruturadas, devendo seguir um roteiro previamente estabelecido e darem conta de respostas-núcleo do objeto de investigação, preferencialmente elaboradas com itens e questões fechadas, com múltiplas escolhas (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p.64).

E, quantos à sua forma de aplicação, ela pode ser feita direta ou indiretamente. É direta quando

o entrevistador se posiciona frente ao entrevistado; ela é presencial: o entrevistador indaga e o entrevistado responde. A entrevista indireta é aquela em que o entrevistador utiliza recursos remotos para obter respostas às indagações; neste caso o entrevistado pode realizar a entrevista por telefone, pela internet ou utilizar outras tecnologias (*idem*, p. 64).

Com estes pressupostos teóricos, afirmamos que a entrevista realizada com as famílias, que ao longo do estudo designamos família do João¹⁰ e de Maria, foi direta, a face a face e assumiu o caráter exploratório, de forma semiestruturada, visto que realizámos tendo em consideração um esquema ou roteiro básico, que não precisamos segui-lo com rigorosidade na sua ordem sequencial e nas questões que o compunha, tendo havido acréscimos derivados do contexto da interação com os nossos entrevistados e da necessidade de eles procurarem enfatizar alguns aspectos relacionados com temática da conversa.

¹⁰ Todos os nomes usados para os participantes do estudo são fictícios, em conformidade com princípio ético de proteção da identidade dos informantes, que lhes foi garantida no âmbito do processo da coleta de dados, ocorrido por meio das entrevistas a famílias e alunos com deficiência.

Como referimos, para a entrevista, elaboramos um roteiro com perguntas relacionadas com o nosso objeto de estudo. Após a sua elaboração, realizamos um projeto piloto que consistiu na realização de uma entrevista simulada a um grupo de estudantes. Os estudantes do projeto piloto, embora não apresentassem características semelhantes aos do grupo amostral – estudantes com deficiências, foram os que frequentam os mesmos ciclos de aprendizagem dos visados e que, de alguma forma, conhecem e convivem com crianças deficiências nas comunidades e na escola.

O projeto piloto teve como objetivo avaliar a funcionalidade tanto da técnica como da adequação das questões formuladas, tendo em consideração um conjunto de aspectos sociolinguísticos, culturais e educacionais dos nossos entrevistados e outros específicos das condições dos nossos potenciais informantes.

Em consequência do projeto piloto, o roteiro da entrevista sofreu algumas alterações decorrentes da constatação da existência de algumas dificuldades relacionadas com a semântica, sobretudo da linguagem não verbal que devia acompanhar, assim que necessário, o processo da entrevista. Como exemplo, tivemos que reformular algumas perguntas com vista a proporcionar maior proximidade semântica de língua de sinais, usadas de forma informal com pessoas surdas nas comunidades, o que permitiu um diálogo franco, livre e sincero com os nossos entrevistados.

O processo da entrevista, propriamente dita, ocorreu mediante uma negociação com as famílias que consistiu em contatos com elas para explicação da necessidade da sua realização, seus objetivos e a livre opção de participação. Tendo aceito a participação nas entrevistas, a primeira aconteceu com a Família do João em princípios de fevereiro de 2020, depois de ter sido marcada pela própria família num encontro que teria acontecido uma semana antes da sua realização.

Com a Família da Maria, a entrevista teve lugar em finais de dezembro de 2020. A longa separação temporal entre uma entrevista e a outra deve-se ao fato de ela ter sido uma atividade que exigia a seleção dos participantes e a participação era de livre e espontânea vontade dos elegíveis.

Num primeiro contato feito por telefone fornecido por pessoas próximas à família de Maria, ela mostrou sua disponibilidade em participar e agendou para que ela tivesse lugar em uma tarde de 17 de dezembro de 2020 na casa da família. Fomos recebidos na residência e a conversa teve lugar na presença da aluna, sua mãe e as irmãs mais velhas e com o consentimento do pai, que estava ausente no momento, mas que tinha autorizado que fôssemos recebidos em sua casa.

Atendendo que as entrevistas aconteceram em plena pandemia de Covid-19, foi observado todo o protocolo sanitário antes, durante e depois da realização da investigação. Todas as entrevistas foram gravadas em dispositivos de gravação de voz e depois foram transcritas, traduzidas (no caso da entrevista com a Família do João, que não ocorreu em português) analisadas e, os resultados serão apresentados ao longo deste estudo.

No entanto, no nosso entender, a opção pela realização de entrevistas nos contextos idênticos àqueles em que realizámos esta pesquisa, se apresentou como vantajosa, em relação às outras técnicas, porque possibilitou, com relativa facilidade, a interação e diálogo entre as partes no fornecimento da informação.

Como exemplo dessa facilidade, em termos de procedimentos metodológicos da realização dessas entrevistas, temos a realizada com a Família do João. Para que ela acontecesse foi necessário recorrer à língua local, *Emakhuwa*¹¹, porque a família, sobretudo a mãe, por falta de escolaridade, não utiliza a língua portuguesa nas suas relações do cotidiano, aliás, é comum nas comunidades moçambicanas, quando as pessoas estão em ambientes domésticos e informais, servirem-se de línguas locais nas suas comunicações. Isso geralmente acontece por falta de domínio da língua portuguesa ou por vontade e preferência de se comunicarem em uma língua que mais lhes identifica culturalmente.

Para a Família da Maria, a entrevista realizou-se em português, mas pelas características dos transtornos da criança, a entrevista foi a técnica acertada, porque a família desempenhou o papel de interpretar a intenção comunicativa da criança, a responder a questões que, com ela, se mostravam difíceis, pela capacidade comunicativa e característica da criança nas condições tanto de entrevistada como de alguém com o tipo de deficiência que apresenta, que, enquanto não tenha sido apresentado um laudo que nos pudesse indicar ao certo o tipo de problema, nos deu suspeita de se tratar de um transtorno de espectro autista.

Esses elementos arrolados enfatizam a vantagem da aplicação da entrevista para coleta de dados nas famílias, em detrimento de aplicação de outro tipo de técnica que, em princípio, não exigisse a presença e interação interpessoal entre o investigador e os pesquisados. Contudo, as duas técnicas usadas na investigação (a pesquisa documental e a entrevista) possibilitaram obtenção de dados necessários para a realização do estudo, lembrando que a metodologia

¹¹ Emakhuwa é uma das línguas nacionais moçambicanas, como todas as outras, ela pertence à família de línguas Bantu, falada na região Norte de Moçambique, o seu grupo étnico, os macuas, constitui a comunidade mais numerosa do país e ocupam as Províncias de Nampula, Niassa, Cabo Delgado e Zambézia. (Fonte: [Língua macua – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](#) acesso em 25/02/2021.

definida neste estudo compreende à uma análise qualitativa, os dados foram analisados tendo em consideração as possibilidades de análise para este tipo de estudo.

Os dados provenientes da pesquisa documental serviram para uma análise teórica sobre a política educacional em Moçambique, focando a província de Nampula que foi objeto do estudo. Trata de uma análise que procurou estudar a evolução dos efetivos escolares da educação especial na escola regular, tendo como referência aspectos como o tipo de deficiência, o sexo, a localização geográfica, entre outros elementos considerados importantes nas dinâmicas do cotidiano escolar.

Com os dados obtidos por meio de entrevistas, realizamos uma análise intensiva, de natureza qualitativa tendo em consideração os contextos específicos da realidade em que realizámos as entrevistas, neste caso, os bairros da Cidade de Nampula. Depois, os resultados de ambos componentes de análise foram cruzados e discutidos à luz de pressupostos teóricos sobre a inclusão escolar e os princípios específicos do sistema nacional moçambicano de educação.

4. 2 Considerações éticas

Na realização de estudos há um conjunto de princípios e critérios a ter em conta. Para além dos princípios técnicos e metodológicos, propriamente ditos, é necessário que também se tenha respeito a critérios de ordem social.

Em estudos desta natureza, que a sua efetivação compreende o estabelecimento de algum tipo de relação interpessoal entre as partes envolvidas, Guerra (2010, p.18) realça que “dois princípios éticos, que são o de informar correctamente os indivíduos acerca dos objectivos da investigação e o de proteger as fontes, devem ser garantidos”. O atendimento a esses princípios compreende também a informação aos envolvidos na pesquisa sobre as possíveis tarefas a executar, bem como possíveis riscos que poderão arcar com a participação no estudo.

Como referimos ao longo da descrição dos procedimentos metodológicos da investigação, na realização da pesquisa levamos em consideração esses princípios. A realização das entrevistas foi precedida de uma negociação com os participantes, feita oralmente enquanto, para a pesquisa documental, as cartas enviadas a instituições anunciavam os objetivos e propósitos da realização do estudo.

Quanto à proteção dos participantes, as entrevistas foram feitas com garantias de anonimato aos estudantes e suas famílias. Neste contexto, o interesse da pesquisa foi a obtenção da informação a respeito da problemática em estudo e não as pessoas ou as famílias que têm crianças com deficiências.

Outros princípios éticos recomendados na realização das pesquisas são a confidencialidade, o envolvimento e a clareza. A confidencialidade diz respeito ao sigilo que o investigador deve ter na sua atividade e recomenda-se que “no decurso do trabalho de campo, o investigador nunca deverá formular comentários, junto dos indivíduos que fazem parte da amostra, à cerca daquilo que observou relativamente a um deles” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2010, p. 85).

Uma pesquisa realizada com pessoas com deficiências observáveis, como é o caso da nossa, em que as pessoas envolvidas apresentam características de natureza físico-motor, epilepsia e transtornos de espectro autista, não seria sensato, se por exemplo, havendo alguma manifestação comportamental derivada da condição das pessoas, tecer comentários ou manifestar algum preconceito a respeito. Considerando esse princípio, focamos na informação e não, necessariamente, nas pessoas e muito menos comentar a respeito da condição delas. Assim, o envolvimento com os informantes começou com os primeiros contatos, continuou com a negociação do espaço e tempo que fossem disponíveis dos entrevistados e foi até ao momento da realização das entrevistas.

O princípio de clareza esteve evidente, mesmo na entrevista feita por meio da língua Emakhuwa, foi possível uma interação que permitiu a coleta de informações de forma natural e confiável por parte da família participante e, a que foi feita em português, também a família participante não apresentou nenhum problema relacionado com falta de clareza das questões colocadas, tendo respondido a todas e apresentado detalhes que achou conveniente, mas que não tinham sido colocadas como parte do roteiro da entrevista, os quais serviram de ênfase às respostas dadas.

4.3 Participantes do estudo

A partir dos pressupostos dispostos na legislação da política educacional, e tendo em conta que esta política é abrangente a todos os estudantes, incluindo os com deficiência ou outra condição que interfira no processo de ensino-aprendizagem, consideramos adequado a definição, como critério de participação no estudo, de dois princípios básicos, fazer parte do efetivo escolar no SNE, como estudante na escola pública regular e ter alguma deficiência.

Com base nesses princípios, selecionamos dois estudantes e suas famílias para o processo da investigação: um menino e uma menina que, na altura da realização da investigação, frequentavam o ensino primário na escola pública e, em representação dos ciclos de ensino, o menino frequentava o 2º Ciclo e a menina o 1º Ciclo.

Em termos de características, podemos descrever ambos os participantes como sendo estudantes com deficiências que interferem no processo de sua aprendizagem. O menino tem deficiência de natureza física acompanhada com um problema que se pressupõe ser epilepsia, enquanto a menina apresenta características que se possam parecer de espectro autista.

Considerando as características descritas, podemos afirmar que as condições que lhes proporcionam deficiência são observáveis, ou seja, as suas características corporais retratam suas condições de pessoas com deficiência, porém podem ser complementadas e aprofundadas por meio de um diagnóstico, que pudesse apurar com exatidão o tipo de problema que lhes acomete e suas implicações pedagógicas em contexto escolar.

Caracterizando as famílias a que pertencem os estudantes, podemos referir que a primeira família, a do menino (João), é socialmente desfavorecida, sem nenhuma renda consignada, sem escolaridade e tem a agricultura e pequenos *bicos* como principais fontes de sustento. Sobre a segunda família participante no estudo, a de Maria, podemos considerá-la como sendo de classe média, constituída por servidores públicos (mãe, professora e pai, funcionário na administração pública) com ensino superior completo.

Ao selecionarmos crianças de famílias socialmente diferenciadas, entendemos que geralmente, no caso da pessoa com deficiência, a identidade que lhe é atribuída tem significado num contexto específico das vivências do cotidiano e das características das famílias. As alternativas de atendimento, tanto da área educacional como da social ou clínica, também seguem as perspectivas das classes sociais. Geralmente as condições econômico-financeiras colocam à disposição um conjunto de alternativas diferentes às famílias, conforme as suas classes sociais, e isso tem impacto significativo nas formas de viver a condição de deficiência nos diferentes grupos sociais.

Com esse intuito consideramos necessário procurar perceber como a deficiência é encarada em diferentes contextos familiares com características socioeconômicas próprias de grupos sociais diferentes e, como a deficiência influencia nas suas relações de aprendizagem escolar e nas de convívio social em que essas crianças estão presentes.

4.3.1 Características das famílias participantes

Os estudantes com deficiência, como quaisquer outros que frequentam o Ensino Geral, são oriundos de famílias com múltiplas diversidades em termos sociais. Deste estudo, como referimos, participaram duas famílias, ambas com crianças com deficiências que interferem nos seus processos educativos. O quadro abaixo apresenta alguns aspectos que caracterizam essas famílias.

Quadro 9: Características sociais das famílias participantes do estudo

Participantes	Membro da família	Estado civil	Escolaridade	Profissão (ocupação)	Com deficiência	Agregado famílias (número de pessoas)	Histórico de deficiência na família
Família do João	Mãe (50 anos)	solteira	nenhuma	Desempregada (doméstica)	1	10	Não
João	Filho (16 anos)	solteiro	Ensino primário incompleto	estudante	sim		
Família de Maria	Mãe (36 anos)	casada	Ensino superior completo (graduação)	professora	1	7	Não
Maria	Filha (13 anos)	solteira	Ensino primário incompleto	estudante	sim		

Fonte: Elaboração do autor

O Quadro 9 retrata a estrutura das famílias participantes no estudo. Nele é possível destacar a diversidade e os aspectos comuns existentes entre elas. Entre os aspectos comuns consta o fato de estas famílias não possuírem um histórico de filhos com deficiências, para além dos que fizeram parte desta pesquisa. Embora tenham em comum esse fato, há muitos outros que representam diferenças entre elas.

O primeiro que as diferencia está relacionado com a escolaridade. Na família do João, a mãe não tem escolaridade, ou seja, nunca frequentou algum estabelecimento de ensino, enquanto na outra, na de Maria, a mãe tem ensino superior. A diversidade social que caracteriza as famílias aumenta se tratarmos de outros aspectos como o estado civil, a profissão e o agregado familiar de cada.

Na família do João, a mãe é solteira e desempregada, no seu dia-a-dia ocupa-se com atividades domésticas e, curiosamente, é a família com maior número de pessoas no seu agregado. A outra, a de Maria, apresenta-se de forma inversa nestes aspectos sociais. A mãe de Maria é casada, professora com um diploma universitário e possui um agregado familiar relativamente menor.

Por um lado, esta breve caracterização social das famílias confirma as premissas da política educativa moçambicana de aceitação da diversidade de perfis sociais no sistema educativo e nas escolas comuns do Ensino Geral. Por outro, as descrições sobre as famílias nos remetem a um entendimento de que estamos perante duas famílias com posições e estrutura sociais diferentes, mas que partilham algumas semelhanças em determinadas dimensões. Uma dessas dimensões, provavelmente a mais importante no contexto deste estudo, tem a ver com fato de ambas as famílias ter, pelo menos, uma criança com deficiência que interfere o processo da aprendizagem, no âmbito escolar do Ensino Geral.

Outros aspectos sociais, como antecedentes escolares e a situação socioprofissional da família (ocupação), representam elementos importantes que condicionam a projeção da trajetória da vida estudantil dos estudantes com deficiência a longo prazo. Como apontam estudos, a exemplo do realizado por Geraldo e Messa (2007, p. 237), “quando existe uma criança deficiente na família, esta não irá, necessariamente, causar transtornos familiares, mas a ocorrência destes dependerá de múltiplos fatores, desde as crenças dos pais até os recursos da família em lidar com a deficiência”. Com isso, é importante considerar que a deficiência tem sempre alguma influência na vida do indivíduo.

Para além da vida estudantil, na sociedade moçambicana, esses aspectos sociais são considerados como importantes porque, também servem para a determinação do modo como se estabelecem as vivências sociais dos indivíduos com deficiência na comunidade, considerando que, na vida social “cada membro entende e dá significado às relações segundo sua história de vida e seus recursos pessoais (GERALDO; MESSA, 2007, p. 239). Assim, entendemos que cada membro da sociedade desenvolve um tipo de personalidade e vivencia a relação com os outros de acordo com suas expectativas, sentimentos, disponibilidade afetiva e recursos que dispõe.

No entanto, como verificamos, os aspectos referentes à situação profissional e escolaridade dos pais ou membros de cada família, no nosso entendimento, podem representar posições sociais de privilégio e de vantagem em famílias em que estão relativamente mais consolidados, significando, deste modo, um poder econômico e aquisitivo alto em comparação com outras famílias que não detenham alta escolaridade e uma profissão.

Contudo, a partir da informação contida no quadro anterior, o nosso entendimento é de que as condições de vida e o nível de escolaridade obtidos por membros da família não podem ser entendidos de forma dissociada com as aspirações que as famílias constroem para com os seus filhos. Isso significa dizer que há sempre uma tendência e vontade dos pais que os seus filhos

trilhem os caminhos por onde eles passaram e, por via disso, alcancem posições sociais iguais ou superiores a eles.

4.4 Procedimentos para análise de dados

Tendo em consideração a especificidade e o caráter multidimensional que a abordagem da inclusão escolar de estudantes com deficiências assume no âmbito social e educacional, entendemos que existem várias possibilidades de analisá-la. Uma delas consiste em estudá-la tendo como referência, por um lado, as vivências sociais em que os estudantes com deficiências estejam inseridos e, por outro, levando em consideração os princípios do sistema educativo. É do nosso entendimento que analisar a questão de inclusão escolar neste sentido permite-nos entender o impacto que as vivências sociais e as premissas da política educativa têm na vida estudantil de estudantes com deficiência.

Com esse intuito tomamos a deficiência como objeto de análise, procurando avançar, não no sentido do conhecimento e descrição dos modos evolutivos desses estudantes no âmbito da política educacional ao longo do tempo, mas, sobretudo, colocando no centro da nossa preocupação, o conhecimento dos processos e contextos sociais que vão além dos princípios do sistema educativo, no geral e, da inclusão escolar no Ensino Geral, em particular, processos esses que, no nosso entender, condicionam a vida estudantil de estudantes com deficiência e constituem um dos aspectos de suma importância na abordagem da problemática de inclusão escolar.

Como aponta Grass (2017), os problemas investigados nas pesquisas apresentam-se com duas faces: uma externa e outra interna, ou seja, o que a política educacional apresenta, seus dados estatísticos, são um produto, um resultado, uma manifestação externa de um processo que mantém uma relação dialética, ainda que não se possa considerar, necessariamente direta, com aspectos internos, que constituem a gênese da sua ocorrência. Dito o mesmo, em outras palavras, equivaleria afirmar que as descrições dos efetivos escolares de estudantes com deficiências no Ensino Geral são a *ponta de iceberg* que não corresponde à realidade efetiva da problemática, pelo que a apresentação da sua face interna é indispensável, “embora qualquer manifestação externa não constitui um indicador exato do processo interno” (GRASS, 2017, p. 44).

Assim, a análise dos dados, enquanto enfoque que coloca na centralidade da sua apreciação, a compreensão das dinâmicas das relações sociais, representa a face interna, complementar ao estudo da problemática da escolarização de estudantes com deficiência na

sociedade moçambicana, tendo como referência as vivências sociais dos estudantes e o processo de inclusão.

Neste sentido, a análise é feita em duas perspectivas, que conservam entre si uma relação de complementaridade. Na primeira, o nosso foco é sobre os dados coletados por meio da pesquisa documental, com particular destaque para os mapas estatísticos de estudantes com deficiência na rede educacional de Nampula, entre 2015 a 2020 e no CREI-JM, de 2011 a 2020. Nesta parte da análise apresentamos os dados através de gráficos, construídos por meio de ferramentas tecnológicas de edição e projeção, designadamente o Microsoft word e Excel. Porém, antes da apresentação e análise, organizamos os dados coletados e, através dessas ferramentas tecnológicas, efetuamos cálculos matemáticos de proporcionalidade, os quais permitiram achar as porcentagens e as relações numéricas que interessam ao estudo.

Na segunda perspectiva de análise, em que procuramos aprofundar o conhecimento da problemática de inclusão escolar, temos como foco os modos concretos das vivências sociais de estudantes com deficiência e sua relação com o processo de escolarização. Assim, a análise do material empírico, neste caso, constituído pelo conteúdo das entrevistas com os participantes do estudo, é conduzida de forma a compreender o modo como os aspectos relacionados com as vivências sociais se inscrevem e atuam no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiências, e também as atribuições e significados que estes participantes conferem à escola, quando são convidados a refletir sobre a sua vida estudantil.

Os dados resultantes da entrevista em português, para que fossem usados para os fins do estudo, foram submetidos a um procedimento de tratamento que consistiu na transcrição, identificação das dimensões de análise, constituídas por unidades de base de significados, em que se enquadram os recortes de passagens das falas dos participantes, inscritas no âmbito desses significados. Para os que foram obtidos por meio da entrevista em Emakhua foi necessário, para além dos procedimentos metodológicos mencionados, um tratamento acrescido, nomeadamente, a tradução.

A tradução, como indicam Lassard-Hérbaert, Goyette e Boutin (2010), é um processo que consiste na transposição para uma língua da informação de uma mensagem expressa em uma outra língua, sem a necessidade de manter a correspondência termo a termo, mas sim mantendo o paralelismo dos significados. Os autores salientam que, no processo da tradução, “o interprete não pode nem acrescentar significados à mensagem original, nem alterar o sentido da mensagem” (p. 110).

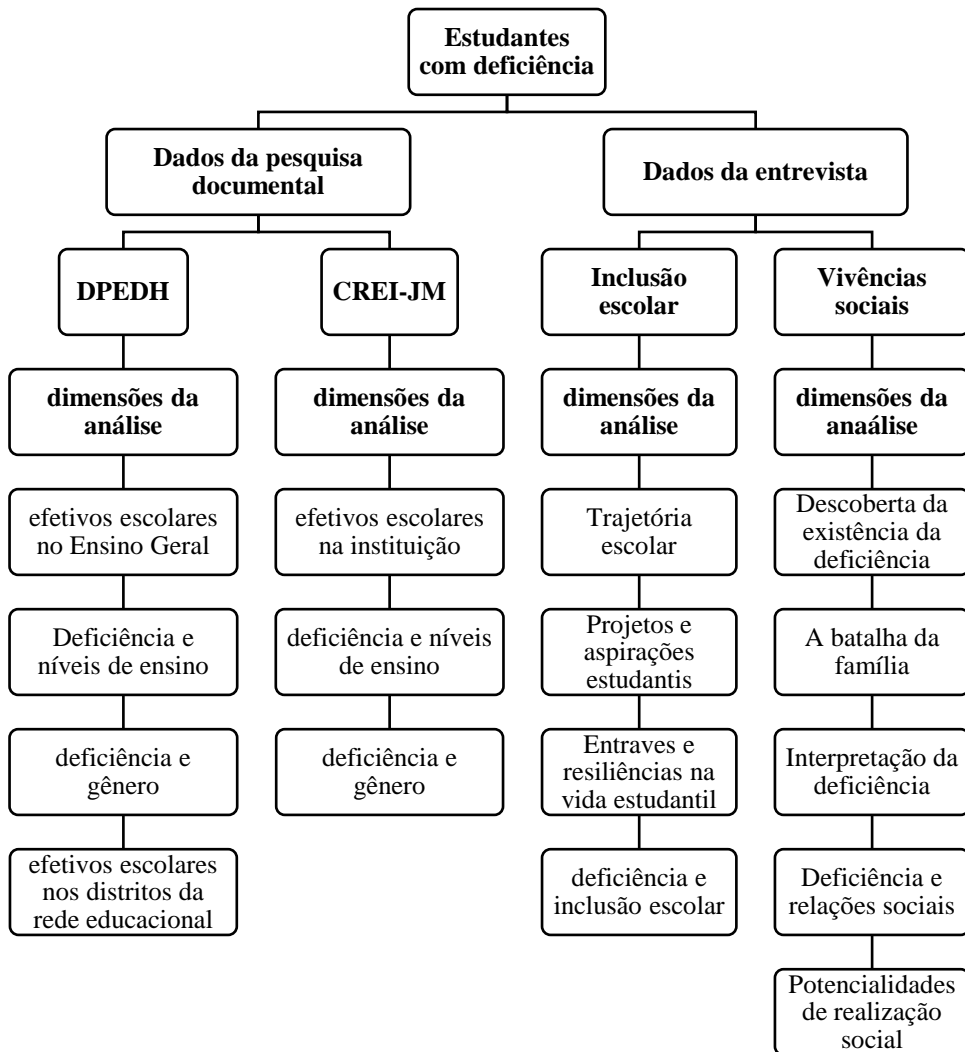
Como podemos perceber, o respeito aos princípios da tradução indicados pelos autores citados requer o conhecimento de ambas as línguas, o da que estiver sendo usada como meio

de coleta de informação e o da qual em que será feita a tradução, neste caso específico, o conhecimento do Emakhua e o do Português, simultaneamente. Particularmente neste estudo, o respeito a estes princípios foi assegurado pelo fato de o autor do trabalho, que também se encarregou pela coleta de dados, ser nativo do povo makua, falante fluente do Emakhua, e simultaneamente possuir conhecimentos da Língua Portuguesa, fator que permitiu manter a originalidade e a fidelidade da intenção comunicativa e de sentido das mensagens dos participantes do estudo.

Neste contexto, com o conteúdo das entrevistas, já transcrito e traduzido para o Português (no caso da entrevista ocorrida em Emakhua), foi necessário sistematizar as respostas obtidas num formato que permitisse fácil compreensão e análise. Em função dos sentidos e significados oriundos do conteúdo dessas entrevistas e do contexto dos objetivos do estudo, emergiu um sistema que resume o modo de análise e interpretação de resultados do estudo.

Do ponto de vista estrutural e do significado social do material empírico analisado, consideramos ser importante o estudo das vivências sociais dos estudantes com deficiências e o processo da sua escolarização, tomando como referência as dimensões que constituem aspectos fundamentais da vida estudantil e social, captados por meio da entrevista com os participantes do estudo e da pesquisa documental e organizados e sistematizados segundo a figura que se segue

Figura 8: Esquema do modelo de análise de dados.



Fonte: Elaboração do autor

De uma forma sintética, podemos dizer que o esquema da Figura 8, que representa o modelo de análise dos dados, incorpora duas perspectivas analíticas. Na primeira, procuramos analisar a questão de estudantes com deficiências a partir de dados oriundos do sistema educativo, obtidos por meio da pesquisa documental. Nesta, concentramo-nos na análise das características e evolução dos efetivos escolares com deficiência na rede educacional do Ensino Geral ao nível da província de Nampula. Também, nesta parte da análise, focamos atenção ao CREI-JM, uma instituição, que do ponto de vista da política educacional, apresenta particularidade por ser um estabelecimento de nível regional com serviços especializados para pesquisa, formação, diagnóstico e educação especial para estudantes com deficiências. No

ponto da análise de dados da pesquisa documental, para o Ensino Geral, definimos seguintes dimensões: características do efetivo escolar com deficiências, a deficiência e o nível de ensino, a deficiência e o gênero no sistema educativo e as características e a evolução dos efetivos escolares nos distritos da rede educacional. Para o caso do CREI-JM, são as mesmas dimensões, só a última não faz parte da análise porque trata-se de um estabelecimento de ensino, uma unidade que faz parte da rede educacional, mas com suas particularidades específicas.

Na segunda perspectiva analítica o nosso foco é sobre os dados da entrevista. Pelas suas características, os dividimos em dois eixos: o da inclusão escolar e o das vivências sociais dos estudantes com deficiência. No primeiro, concentramos a nossa atenção à aspectos concretos da vida cotidiana dos estudantes em suas comunidades, procurando explorar aspectos relacionados com seu estilo de vida, enquanto crianças com deficiência pertencentes a determinadas famílias. Neste eixo, as dimensões inscritas na análise são, a descoberta da deficiência, a batalha da família diante da deficiência, interpretação da deficiência, a deficiência e as relações sociais e as potencialidades de realização social dos estudantes com deficiência. Já no segundo eixo, o de inclusão escolar, analisamos os aspectos sobre estudantes com deficiência em quatro dimensões: as trajetórias escolares, os seus projetos e aspirações estudantis, os possíveis entraves e resiliências na vida estudantil e as possíveis relações entre a deficiência e a inclusão escolar

Como podemos perceber, pelo exposto no modelo de análise, não se trata apenas de conhecer os estudantes com deficiência, somente enquanto parte do efetivo escolar no sistema educacional, mas também aprofundar o conhecimento da relação entre as formas de vida social dos estudantes e o processo de sua escolarização, que acontece por meio do processo da inclusão escolar no âmbito do sistema educativo. Nesta ótica, e tomando em consideração que tanto as vivências sociais como a inclusão escolar são parte de fenômenos inseridos nos processos de mediação de signos culturais, socialmente estabelecidos, neste quadro analítico, a perspectiva teórica de Vigotski (2019) sobre a educação de estudantes com deficiência, surge como relevante para a explicação e interpretação da relação entre vivências sociais e inclusão escolar de estudantes com deficiência. A sua perspectiva é fundamental nessa pesquisa pois o autor é um dos que, nas suas abordagens, procura enfatizar o entendimento de que a influência da deficiência na vida estudantil do estudante, do ponto de vista do significado escolar e do rendimento pedagógico, representando uma especificidade pedagógica, deve ser tratada como um processo diferente do que acontece com estudantes que se encontram fora das condições de deficiência.

Como veremos ao longo da abordagem analítica, a importância atribuída à deficiência reflete-se tanto na vida social como na escolar dos estudantes. Isso significa dizer que, se deve considerar a hipótese de a deficiência não apenas interfere no processo, mas constitui fator que potencializa a diferenciação dos indivíduos, colocando-os numa perspectiva do fracasso na vida social, ou desconsideração de potencialidades, em termos de realização pessoal e coletiva e no processo educativo.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise teórica nas seções anteriores permitiu-nos, por um lado, analisar a inclusão escolar e as vivências sociais, realçando os seus significados e os modos da sua utilização em contextos educativos e, por outro lado, retratar a inclusão escolar a partir dos pressupostos da política educacional moçambicana, dando conta das principais orientações do sistema educativo no processo de educação de estudantes com deficiências no Ensino Geral.

Na seção que agora inicia, servindo-nos dos pressupostos teóricos e sociopolíticos abordados, apresentamos, analisamos e interpretamos os resultados que obtivemos da pesquisa de campo que realizamos como parte do processo investigativo do estudo. Neste processo analítico realizamos a análise no âmbito das técnicas de coleta e geração de dados utilizadas no estudo, nomeadamente a pesquisa documental e a entrevista.

5.1 Pesquisa documental: inclusão escolar na rede educacional

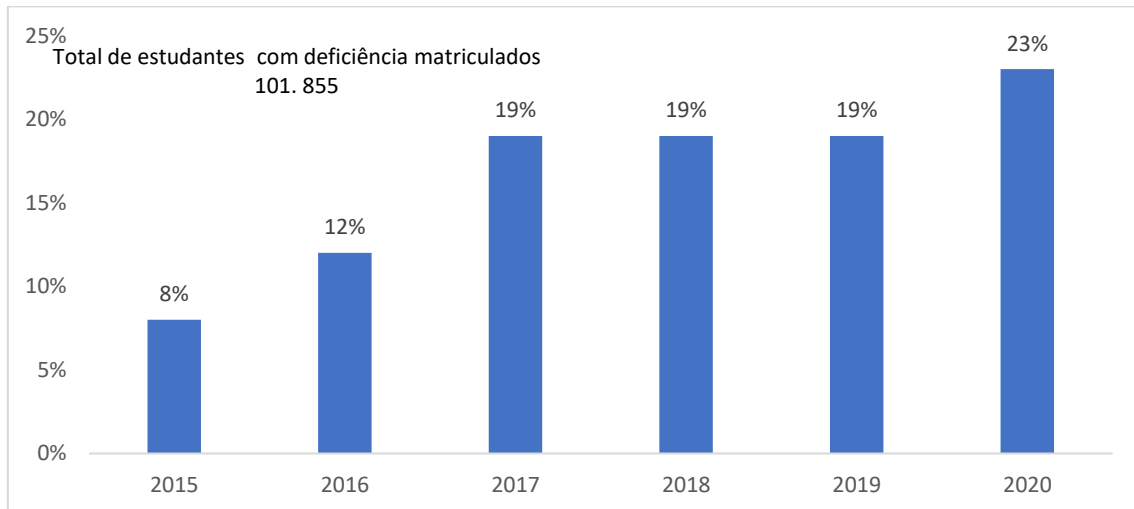
Como referimos antes, a análise de dados resultantes da pesquisa documental incide sobre as estatísticas da REE e do CREI-JM, duas instituições públicas que velam pela gestão e pela educação de estudantes com deficiências ao nível da Província de Nampula. Assim, a partir de dados coletado nestas instituições, realizamos uma análise que enfatiza a apresentação e descrição das características de estudantes com deficiência e o modo de evolução das taxas de matrículas nas escolas do Ensino Geral.

5.1.1 Efetivos de estudantes com deficiência

O Ensino Geral, como descrevemos, rege-se por um conjunto de normativas do sistema educacional e, no que diz respeito à inclusão escolar, de forma geral, ela é vista como parte dos princípios que asseguram o direito à educação de todas as crianças moçambicanas, incluindo as com deficiências e outras características que possam interferir no processo de aprendizagem escolar.

Sobre a província de Nampula, temos, no gráfico que segue, o número de estudantes com deficiências na rede educacional do Ensino Geral nos últimos anos.

Gráfico 1: Estudantes com deficiência na escola regular, 2015 – 2020



Fonte: Elaboração do autor

O Gráfico 1 mostra os números relativos às matrículas de estudantes com deficiência na escola regular da rede educacional provincial de Nampula, num período de tempo de seis anos, de 2015 a 2020. No gráfico em referência, as barras indicam as porcentagens de estudantes com deficiências diversas matriculados em cada ano letivo, ao longo do período em análise.

De 2015 a 2020, os dados da REE no DPEDH de Nampula indicam que foram registrados em todas as escolas do Ensino Geral cerca de 101.800 estudantes com deficiências. Observando o gráfico, podemos reter algumas ilações sobre o modo de como procedeu-se o processo da evolução das matrículas destes estudantes. Constatamos que os números das matrículas são variáveis ao longo do período em análise. Não obstante a irregularidade, ainda através do gráfico, percebemos que de 2015 a 2020, de forma geral, registrou-se aumento do efetivo escolar desses estudantes no sistema educativo. Porém, como afirmamos, nesse período observamos a existência de irregularidades no processo de crescimento do efetivo escolar, que pode ser vista em três situações: o registro de aumento significativo nas matrículas, o de relativo abrandamento e o de crescimento moderado.

O primeiro observa-se de 2015 a 2017, momento em que a quantidade de estudantes no sistema passou de 8% para 19%, constituindo o momento em que o crescimento do efetivo escolar ultrapassa 10%; o segundo período, momento em que não se registrou crescimento, foi de 2017 a 2019. Neste espaço de tempo, em termos percentuais, considera-se que o crescimento da taxa de matrículas não se alterou, permaneceu em 19% ao longo de três anos (2017, 2018 e 2019, porém esta porcentagem esteve acima daquela que foi alcançada, no segundo momento da nossa análise, que corresponde ao período anterior a 2019, que variou de 8% a 12% ao ano.

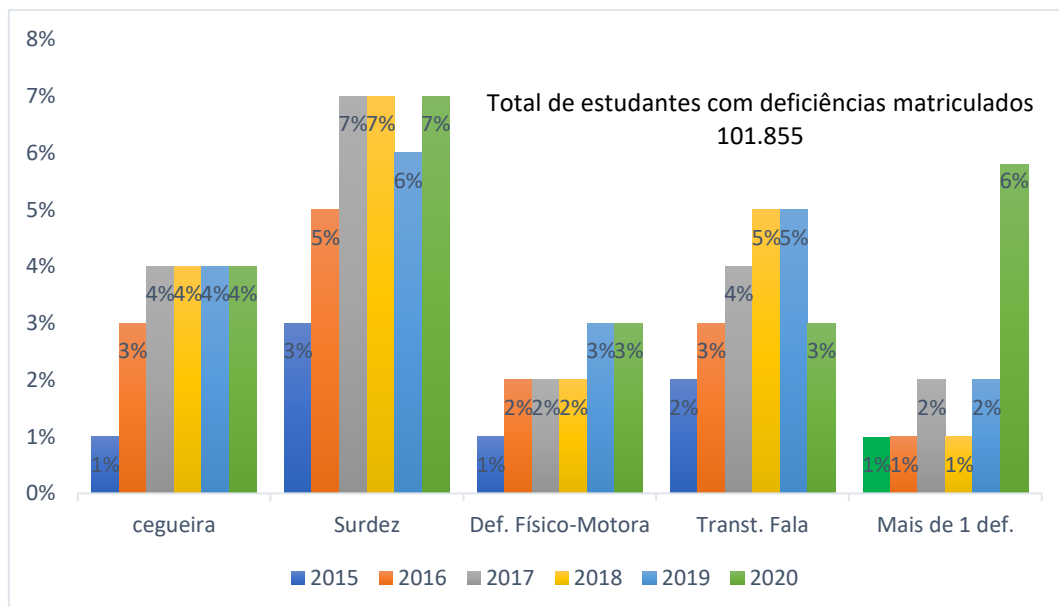
O terceiro e último período, vai de 2019 a 2020, este caracterizou-se por um crescimento moderado de 4% na taxa de matrículas, tendo subido de 19%, em 2019, para 23%, em 2020.

Contudo, como afirmamos, os dados apresentados através do gráfico anterior, permitem a interpretação de que, de forma geral, as taxas de matrículas de estudantes com diversas formas de deficiência no sistema educativo foram crescentes ao longo do período de seis anos, entre 2015 e 2020, embora essas taxas tenham sido constantes entre 2017 e 2019.

Entretanto, a temática da educação inclusão escolar abrange a todos estudantes que de alguma forma apresentam condições diversas que possam interferir significativamente no seu processo de ensino-aprendizagem e, por essa razão, se considere necessária uma atenção especial para que estes possam atingir, efetivamente, o seu potencial de aprendizagem.

Portanto, a política educativa não apresenta uma condição específica que defina, especificamente, a elegibilidade para o processo de inclusão escolar, realizada por meio de serviços de educação especial no Ensino Geral. Não obstante, observamos que os estudantes abrangidos pelo processo de inclusão escolar, vinculada à educação especial no sistema educativo moçambicano, particularmente na rede educacional de Nampula, são incluídos num sub grupo participar com características próprias – todos eles estão na condição de estudantes com alguma forma de deficiência.

Gráfico 2: Principais formas de deficiência em estudantes do Ensino Geral



Fonte: Elaboração do autor.

Pela observação do Gráfico 2, que mostra a distribuição das diferentes formas de deficiência entre os estudantes nas escolas regulares no período em análise, 2015 a 2020, podemos afirmar que os estudantes com deficiência matriculados no período em referência,

foram alunos e alunas que apresentaram diferentes formas de deficiência, com destaque para a cegueira, a surdez, a deficiência físico-motora, os transtornos de fala e mais de uma deficiência, envolvendo também estudantes que apresentaram, simultaneamente, a combinação de duas dessas ou mais formas diferentes de deficiências.

Ainda, pela observação do Gráfico 2, podemos afirmar que, ao longo do período em análise, de forma geral, em todos os anos registra-se aumento da taxa de matrícula de estudantes com deficiências no sistema educativo. A cegueira, em 2015, afetava apenas 1% de todo o conjunto de estudantes com deficiência, de 2016 a 2020 aumentou 1%, passando de 3 para 4%; a surdez, embora tenha registrado alguma regressão, também teve aumento significativo. Em 2015 ocupava a taxa de 3% dos estudantes com deficiência, em 2016 subiu para 5%, tendo atingido 7%, nos anos de 2017, 2018 e 2020. O único ano em que houve redução, também não significativa, foi em 2019, quando situou-se em 6%, uma taxa que podemos considerar como sendo elevada, se compararmos com outras formas de deficiência, como a cegueira cuja taxa máxima foi de 4% ao longo dos seis anos.

A deficiência físico-motora, embora apresente taxas de matrículas relativamente menores, também apresenta uma trajetória ascendente, que parte de 1%, em 2015, para 3% em 2020. A subida das taxas de inscrições teve uma estabilidade de 2% nos anos entre 2016 e 2018 e, entre 2019 e 2020 permaneceu em 3%.

O mesmo comportamento, de ascendência nas taxas de matrículas, é observado na análise na deficiência de transtornos de fala, a subida começa com a taxa de 2%, em 2015, e vai aumentando 1% a cada ano, de 2016 a 2019, ano em que atingiu 5% e depois caiu para 3%, em 2020.

Por fim, as taxas de matrícula de estudantes com mais de uma deficiência, embora menores e irregulares, também se caracterizam com aumento ao longo do período em análise. No gráfico é possível verificar duas taxas constantes. A primeira é de 1%, atingida em 2015, 2016 e 2018 e, a segunda, de 2%, foi de 2017 e 2019. O ano de 2020 caracterizou-se por uma subida extraordinária, em que 6% do total de alunos com deficiência no sistema educativo foram estudantes que apresentavam mais de uma forma de deficiência.

Entretanto, a caracterização apresentada, sobre as taxas de matrículas de estudantes com deficiência, permite-nos reter alguns aspectos importantes. Um desses aspectos é de que, a surdez constitui o problema que afeta maior parte de estudantes, na medida em que ocupa o primeiro lugar, com taxas de matrículas que oscilam entre 3 e 7% num universo de cerca de 101.800 alunos com deficiências registrados. Depois da surdez, temos outras formas de

deficiência, nomeadamente, ordem decrescente das taxas de matrículas, os transtornos de fala, a cegueira, a deficiência físico-motora e mais de uma deficiência.

Outros aspectos que, de forma indireta, podemos aferir a partir dos dados apresentados, têm a ver com a interpretação que podemos ter do significado que estas taxas de matrículas de estudantes com deficiência podem nos transmitir. No caso, por exemplo, de transtornos de fala, considerando-se a fala como a produção oral da linguagem (LOPES *et al.*, 2018), e esta como um dos instrumentos psicológico-culturais mais importantes do ser humano (Vigotski, 2019), o qual, de certa forma, o distingue de outros seres, a existência de quaisquer alterações em um dos processos que permitem a sua aquisição, apropriação e utilização social, configura-se como um aspecto a ser observado pela escola na busca de caminhos alternativos para a apropriação de uma língua, uma vez que, afeta, em grande medida, o modo de constituição das funções psicológicas superiores dos indivíduos.

Nesta situação, como noutras que envolvem estudantes com outras formas de deficiências, a escola, enquanto uma das entidades encarregadas pela oficialização da mediação dos artefatos sociais (todos os valores e conteúdo das disciplinas escolares ministrados no contexto das políticas educacionais) entre os indivíduos – neste caso os profissionais da educação e estudantes com deficiência – no contexto das formas de vivências estabelecidas, é, mais uma vez, chamada a intervir para que os efeitos dessas condições primárias dos estudantes não se tornem obstrução ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Também, no conjunto dessas ilações que apuramos de forma indireta a partir dos nossos dados, é importante destacar os apontamentos de Vigotski (2019), quando afirma que a fala constitui um elemento intermediário entre o pensamento e as palavras emitidas pelo sujeito. No processo do desenvolvimento, enquanto ocorre a aquisição e apropriação das ferramentas sociais de comunicação (linguagem humana), considera-se normal uma eventual dissonância entre o pensamento (o desejo e intenção comunicativa do sujeito) e fala, expressa muitas vezes em sons vazios de significado social. No entanto, o processo de evolução histórica da linguagem permite que os sons das palavras, a própria estrutura do significado e a sua natureza se transformem, elevando-se ao nível de conceitos mais abstratos (VIGOTSKI, 2019). Com essas possibilidades e a persistência de padrões infantis de fala ao longo do desenvolvimento prenuncia a manifestação social de alguma forma de deficiência, considerada como distúrbios de comunicação.

Assim, a preocupação neste estudo é justamente a persistência dos transtornos de fala, enquanto parte de padrões de fala infantis. Uma taxa variável de 3 a 5% do total de estudantes com deficiência continua, ao longo de ciclos de aprendizagens do Ensino Geral, a apresentar

transtornos de fala, num período de seis anos consecutivos, o que permite aventar a hipótese que de esses estudantes, durante o seu desenvolvimento, eventualmente, não receberam as mediações necessárias para que pudessem levá-los ao desenvolvimento linguístico. Dito em outras palavras, os transtornos de fala constatados no grupo de estudantes com deficiência na escola regular, podem levar a dificuldades que interfiram no processo de aprendizagem deles, portanto, é necessária uma atenção especial dos profissionais de educação e as famílias dos estudantes.

Juntamente com a surdez, a cegueira expressa-se como um problema de natureza sensorial que envolve dificuldades relacionadas com a captação de estímulos, neste caso, visuais (SMITH, 2008) (LOPES *et al.*, 2018). A emergência dessas dificuldades nos indivíduos acontece de duas formas, na primeira, a ausência da visão se manifesta durante os primeiros anos de vida, e é designada de cegueira congênita, na segunda, conhecida como cegueira adquirida ou adventícia, a perda da visão acontece de forma imprevista ou repentina, geralmente ocasionada por causas orgânicas ou acidentais (SÁ; SIMÃO, 2010, p. 30).

Em termos de interação socioeducacional de estudantes com deficiência visual, no geral e particularmente os que se apresentam com cegueira, Moreira (2021) aponta alguns aspectos que os caracterizam em contextos de aprendizagem, como a singularidade e especificidade de cada aluno, mesmo tratando-se de dois estudantes, ambos com a mesma condição de cegueira. Como descreve a autora,

pensando em duas crianças de mesma idade, diagnosticadas com deficiência visual e com outros comprometimentos associados, em uma mesma sala de aula, nota-se que elas não serão semelhantes em suas condições funcionais ou necessidades educacionais específicas. A semelhança entre ambas se restringe apenas a ocorrência da deficiência visual associada a outros comprometimentos, mostrando que o mais importante não é essa associação, mas sim a forma como funcionam e se comunicam (MOREIRA, 20121, p.20).

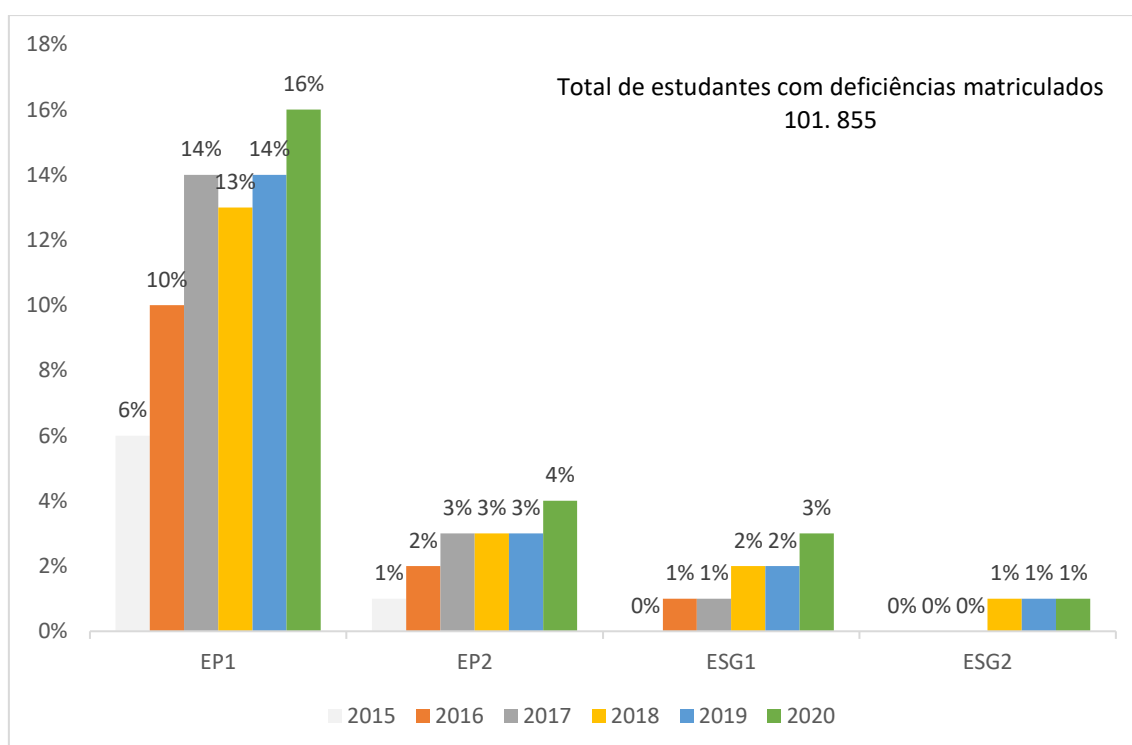
O exame da relação da citação acima com as características das nossas escolas, em que a proporção estudantes/professor atinge 65/1 (MINEDH, 2019), nos remete à reflexão e um desafio dos profissionais da educação sobre um apoio efetivo de estudantes com cegueira, numa altura em que os dados apresentados no gráfico apontam para a existência de mais de 19.000 estudantes nessas condições, cada um com suas especificidades, sem contar com outros que apresentam outras formas de necessidades educacionais descritas anteriormente, que também poderão partilhar a mesma sala de aulas e, eventualmente, precisar de outros tipos de cuidados em simultâneo, no mesmo tempo letivo.

5.1.2 Estudantes com deficiência nos níveis de ensino

Ainda no contexto da caracterização dos modos evolutivos das taxas de matrícula no Ensino Geral, analisamos a distribuição de estudantes com deficiência pelos diferentes níveis de ensino do sistema educativo moçambicano.

Quanto à presença de estudantes com deficiência no sistema educativo, podemos afirmar que estes encontram-se em todos os níveis de ensino, porém a sua distribuição é muito irregular, como mostra o gráfico que segue.

Gráfico 3 : Estudantes com deficiência por níveis de ensino



Legenda:

EP1- Ensino Primário do Primeiro Grau

EP2 - Ensino Primário do Segundo Grau

ESG1 – Ensino Secundário Geral do Primeiro Ciclo

ESG2 - Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo

Fonte: Elaboração do autor

Observando o Gráfico 3, a disposição dos dados nele apresentados, permite-nos tecer algumas considerações. Uma primeira consideração é de que se trata de um sistema educativo em que há um desfaseamento tanto na distribuição das taxas de matrículas de estudantes com deficiência pelos níveis de ensino como na forma em que se apresentam as relações numéricas dessas taxas em relação a diferentes formas de deficiência dentro de um mesmo nível de ensino.

Os dados do gráfico revelam que o EP1 é o nível que se apresenta com taxas de matrículas relativamente maiores, mas também com distanciamentos não consideráveis. Verifica-se que o valor mais alto no nível, e de todo o sistema educativo, é o que representa os efetivos escolares matriculados neste nível de ensino, que foi de 16% de todos os efetivos escolares com deficiência ao longo dos seis anos.

Depois do EP1, a segunda taxa mais alta de matrículas registra-se no EP2, onde se registra 4% de todos alunos e alunas com deficiência, em terceiro lugar aparece o ESG1 com 3%, como taxa máxima de matrículas e, em último lugar, temos o ESG2 com apenas 1% de matrículas num intervalo de seis anos.

Avaliando de forma geral o modo de evolução das taxas de matrículas, observamos que, em todos os níveis de ensino registra-se aumento, do primeiro ao último ano, ou seja, de 2015 a 2020. O EP1 começa, em 2015, com 6% de matrículas, aumenta 4%, registrando 10%, em 2016, deste para o ano seguinte, aumentou mais 4%, tendo atingido 14%, em 2017. Em 2018, houve uma redução de 1% nas matrículas, tendo-se alcançado 13%. Os anos de 2019 e 2020 registraram aumento de 1% e 2%, respectivamente, nas suas taxas de matrículas, que se situaram em 14% e 16%.

O nível de EP2, apesar de, também, observar aumento nas taxas, apresenta-se com duas particularidades importantes a ter conta. A primeira é de que a ascensão nas suas taxas de matrículas não é linear, como acontece com o nível anterior, e a segunda particularidade é de apresentar taxas relativamente baixas.

Em 2015, neste nível de ensino registrou-se apenas 1% de todos os estudantes com deficiência no Ensino Geral da rede educacional de Nampula. De 2015 a 2017 as taxas de matrículas foram aumentando a uma constante de 1%, tendo alcançado 2%, em 2016 e 3%, em 2017. E, de 2017 a 2019, não se registou nenhum aumento de matrículas, a taxa permaneceu em 3% a cada ano letivo, tendo aumentado apenas 1%, em 2020, ano em que o registro foi de 4%.

Deixando o ensino primário, as informações do Gráfico 3 indicam que, em 2015, ao nível do ESG1, não houve registro de estudantes com deficiências no Ensino Geral, em toda a rede de ensino da província. O registro desses estudantes no nível, começou em 2016, com apenas 1%, a mesma taxa não se alterou no ano seguinte de 2017, só, em 2018 e 2019 aumentou mais 1%, para 2%, em ambos os anos, e mais 1%, para 3%, em 2020.

Já o nível de ESG2 é mais crítico, em termos de registro de estudantes com deficiência. Em três anos letivos consecutivos, 2015, 2016 e 2017, não houve registro desse grupo de estudantes no sistema educativo. Depois da ausência generalizada de estudantes com

deficiências, também, em três anos consecutivos, que seguiram, houve registro de apenas 1% ao ano, em 2018, 2019 e 2020.

Como podemos ver, das taxas de matrículas dos estudantes com deficiência nos quatro níveis de ensino do sistema educativo, não só o número de estudantes é elevado no EP1 do que nos restantes níveis, como também são elevadas as taxas que representam aumento de matrículas ao ano neste nível de ensino.

Como referimos, os outros aspectos a que o Gráfico 3 permite chamar à atenção e que, de alguma forma, merece ser enfatizado nesta análise, é a desigualdade, em termos de taxas de matrículas entre os diferentes níveis de ensino dentro de um mesmo sistema educativo e a proporcionalidade inversa que se observa na relação que se estabelece entre o nível de ensino e as taxas de matrículas ao longo do tempo. Na análise dos dados está evidente que, quanto maior for o nível de ensino, menor será a taxa de matrícula de estudantes com deficiência no nível.

Contudo, as razões para os desfasamentos numéricos na distribuição de estudantes com deficiência pelos níveis de ensino podem ser múltiplas, o seu esclarecimento não cabe nesta análise, em que a natureza de informação ao nosso dispor é constituída, fundamentalmente, por mapas estatísticos com apenas números indicativos das matrículas registradas no espaço de tempo em estudo neste trabalho. Porém é possível apenas avançar com algumas hipóteses.

Como vimos, um dos aspectos que mais se destaca na leitura do Gráfico 3 é, sem dúvidas, a desproporcionalidade acentuada na distribuição de estudante com deficiência nos níveis de ensino. O Ensino Primário, especificamente, o do EP1, aparece como o nível de ensino que mais acomoda os estudantes com deficiência, chegando a atingir a taxa de 16%, contra a de 1%, que se verifica no nível do ESG2, o mais alto do sistema educativo. Neste sentido, estes dados permitem-nos confirmar o princípio da pirâmide no sistema educativo moçambicano, que consiste numa base larga e ponta aguçada. Como indica MINEDH (2019), toda a política educacional, no geral, dos países em via de desenvolvimento, Moçambique como um deles não foge à regra, o sistema de educação “caracteriza-se por uma base ampla (representando o ensino primário) e um vértice agudo (representando o ensino secundário)” (MINEDH. 2019, p. 39).

Ainda na tentativa de trazermos os nossos pressupostos para interpretar os resultados desta análise, entendemos que a constatação da presença de estudantes com deficiência nos níveis inferiores do sistema educativo, em detrimento dos mais altos, constitui um dos principais aspectos da consideração de outras alternativas educacionais para os estudantes com deficiência, para além da educação escolar. Os serviços educativos-pedagógicos da educação especial, que auxiliam o ato educativo no subsistema do Ensino Geral, e em todos os outros que compõem o sistema educativo, mostram-se distantes e ineficazes para o acolhimento e

manutenção deste grupo de estudantes ao longo dos níveis educacionais instituídos pela política educacional moçambicana.

É a partir deste pressuposto que muitos autores, como Oliveira (2014), entendem que, em parte, a explicação da ausência de estudantes com deficiências na escola regular, sobretudo em níveis de ensino altos, reafirma o desfasamento existente entre o discurso político educacional e a prática. Por um lado, o discurso da escola e a lei afastam-se da concretude da vivência diária das pessoas, “embora se anuncie recursos, práticas, ações e uma série de medidas – discurso do direito democrático à igualdade de oportunidades – não há evidências, ainda, de que às escolas estão providas as condições necessárias que possam garantir o desenvolvimento pleno daqueles estudantes” (OLIVEIRA, 2014, p. 136).

Por outro lado, a explicação do fenômeno transcende o espaço físico da escola e também não pode ser encontrada dentro da política educacional ou nos procedimentos administrativos do processo educativo. O que acontece é que a escola é embutida de uma responsabilidade que não é sua, como aponta a autora, “transferir para a escola problemas que não lhes são próprios e ainda chamá-la de inclusiva porque se garante a presença de qualquer criança em seu interior é, no mínimo, impróprio, para não dizer falso, ou ainda, ideológico” (OLIVEIRA, 2014, p. 135).

Neste contexto, outro aspecto a ter em consideração sobre a concentração massiva de estudantes com deficiência no ensino primário é o questionamento que podemos fazer sobre a transversalidade, difusão, abrangência dos serviços didático-pedagógicos da educação especial, enquanto componente do processo da inclusão escolar que assegura a matrícula e manutenção de estudantes com deficiência no sistema educativo. Como temos sublinhado, em documentos orientadores da política educacional, como a Lei nº 18/2018, a educação especial garante e assegura a inclusão escolar através de um conjunto de serviços educacionais de apoios e facilitação da aprendizagem a estudantes com deficiência em todos os subsistemas de ensino. No nosso entendimento, essa intencionalidade mostra-se, em certo sentido, contrária à visão dos resultados da análise referente aos dados apresentados anteriormente, a qual, pela localização de quantidades significativas de estudantes com deficiência nos anos de escolaridade iniciais, aponta que a educação especial deveria prever o necessário em cada nível de ensino, atendendo às suas características e exigências.

Neste contexto, entendemos que a presença massiva de estudantes com deficiência no ensino primário, do que em outros níveis de ensino, procura, precisamente, alertar a revisão quanto à concepção, orientação e atuação da educação especial no sentido de sua aplicação efetiva nos setores educativos onde se considera indispensável, sem, no entanto, descuidar da

necessidade de sua continuidade nos níveis relativamente superiores para garantir a inclusão e manutenção de estudantes com deficiência no sistema educativo.

Ainda com base nos resultados do gráfico anterior podemos afirmar que, no contexto atual, que a inclusão escolar aparece relativamente de forma decisiva e consolidada na agenda da política educativa dos sistemas educacionais, os dados apresentados configuram-se preocupantes, porque significam que a população estudantil com deficiência de menor idade, que frequenta o ensino primário, se encontra em pleno processo de desenvolvimento psicológico. Por essa razão, necessita de domínio dos artefatos socioculturais, não obstante, se encontra, na sua quase totalidade, excluída dos processos de aprendizagem dos níveis do ensino secundário, o que, inevitavelmente, antecipa o acentuar das desigualdades sociais, uma vez que, os níveis, quando frequentados e terminados com sucesso, dão acesso, tanto ao mercado de trabalho como ao ensino superior, são desprovidos de estudantes com deficiência.

Em consequência desta situação, verifica-se o que chamamos de inclusão excludente (PEREIRA; PESTANA; KASSAR, 2021) do processo educacional de alunos com deficiência. Em nome dos princípios inclusivos, esses alunos, os que conseguem ingressar nas primeiras classes, são excluídos da participação que pudesse assegurar a conclusão, com sucesso, do nível de ensino básico escolar reconhecido como direito de todas as crianças moçambicanas.

5.1.3 Deficiência e gênero

Na análise das relações sociais ao longo da história das sociedades, podemos afirmar que a deficiência foi considerada como parte do conjunto de características humanas importantes na regulação de relações sociais e os modos de vida entre os indivíduos em diferentes esferas da vida social, incluindo a educação. Também podemos afirmar que o gênero, visto numa perspectiva de diferença de valor entre o masculino e feminino, constituiu um elemento de base, não só para a construção e distinção social dos indivíduos em termos anatômicos, mas também para determinar relações sociais de poder entre homens e mulheres, de acordo com a cultura.

No contexto moçambicano, como referem Martinez (2008) e Samb (2016), o significado social do papel da mulher no contexto da vida cotidiana, nas comunidades mais conservadoras, localizadas sobretudo em ambientes rurais, está relacionado a funções que demandam a ocupação efetiva do seu tempo em questões de ordem social, “são as mulheres que controlam a quase totalidade das atividades agrícolas e, algumas desempenham o papel de chefes” (SAMB, 2016, p. 176).

Geralmente, na sociedade há um pressuposto da existência de trabalhos próprios para mulheres (tarefas domésticas, cultivo dos campos) e próprios para homens que deviam estar relacionados com os compromissos sociais, políticos, religiosos e econômicos (Martinez, 2008). Essas funções começam a ser exercidas ainda em seu processo de desenvolvimento, a partir do momento em que participam dos ritos de iniciação. Um processo educativo e de inclusão social que consiste, entre outros aspectos, na explicação de “várias tarefas da vida de casa; os trabalhos próprios da mulher no cultivo dos campos, especialmente no que diz respeito à sementeira; o trabalho feminino na construção de uma casa (reboco e pintura das paredes); a etiqueta social; os vários ritos e festas da sociedade” (MARTINEZ, 2008, p. 120).

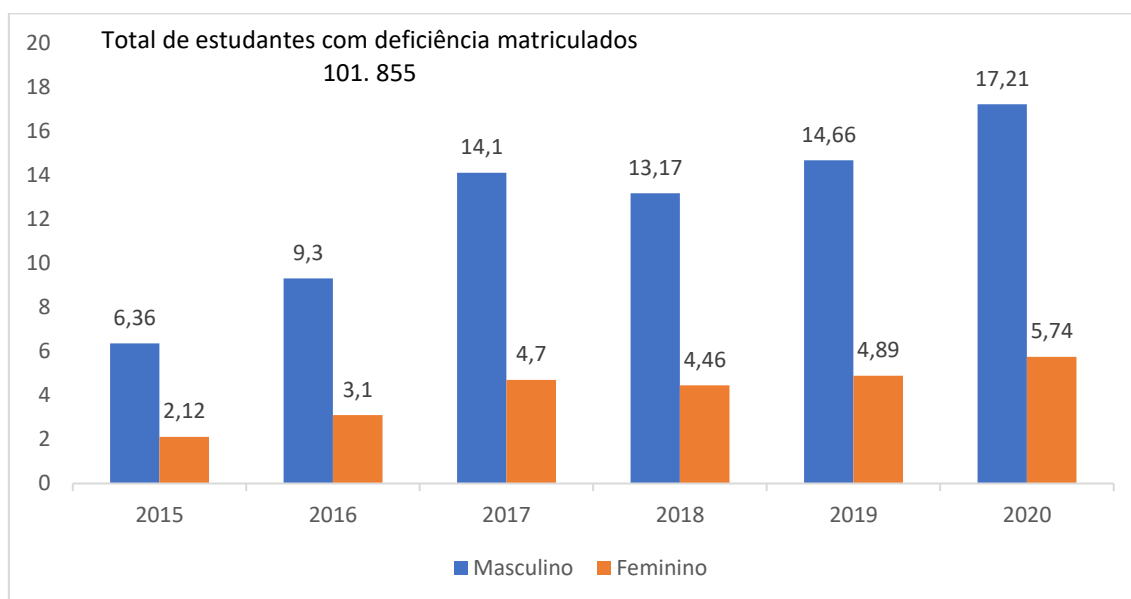
Em regra geral, essas atribuições dadas à mulher e ao homem, tendo em consideração o sexo, em parte configuram o significado social do papel do gênero e a definição de esferas sociais de atuação de homens e de mulheres, o que, de alguma forma, proporciona primazia de participação do masculino em determinadas atividades sociais em detrimento do feminino.

Já, quando se trata de papéis de gênero associado com as perspectivas de entendimento da deficiência, considerada como fator de insucesso ou fracasso, a participação de crianças em processos educacionais é definida na conjugação das práticas sociais da vida cotidiana das comunidades com as dinâmicas da atuação da política de inclusão escolar. Esta última, como referimos, geralmente, pela sua resposta educativa às necessidades dos estudantes com deficiências, tem sido relegada para o segundo plano, fazendo com que, quando se trata de opções de inclusão, as famílias afastem da escola as meninas e menino com deficiências

Assim, com intuito de verificarmos o modo como a relação entre a deficiência e gênero se estabelece no contexto da política educacional moçambicana, passamos a analisar os mesmos dados, mas tendo como referência o gênero, não na perspectiva de papéis sociais atribuídos a homens e mulheres na sociedade moçambicana, mas considerando as características anatômicas de estudantes com deficiência nas escolas do Ensino Geral, em sexo masculino e feminino.

Nesta análise, como mostra o gráfico que se segue, são evidentes as diferenças de matrículas entre alunos e alunas com deficiência, no que diz respeito à sua presença no sistema educativo.

Gráfico 4 : Relação entre gênero e deficiência nas taxas de matrículas



Fonte: Elaboração do autor

Pela observação do Gráfico 4, em especial, devemos destacar as elevadas taxas de matrículas de alunos com deficiência no sistema educativo, estima-se que seja mais do que o dobro que as de alunas.

Para além da diferença significativa entre meninas e meninos, quanto às suas taxas de matrículas no sistema educativo, outro aspecto revelado no gráfico é o fato de se verificar que, de forma geral, houve aumento das taxas de matrículas do efetivo escolar de estudantes com deficiência de ambos os sexos no sistema educativo, embora o modo de evolução não tenha sido uniforme. O comportamento da trajetória evolutiva das taxas de matrículas destes estudantes ao longo do tempo, não se diferencia da que foi verificado na análise com referência a outras variáveis, como a de níveis de estudo.

Na análise da distribuição das matrículas dos efetivos escolares com deficiência, tendo como referência o sexo, há que sublinhar a existência de um momento de aumento intenso de matrículas que, para o caso de meninos, vai de 2015 a 2017, neste espaço de tempo, a taxa de matrículas de alunos variou de cerca de 6% para 14% ; depois dessa subida houve um relativo decréscimo e estabilidade de matrículas de alunos com deficiência, que partiu de 14,1% para 13,17%, no espaço de tempo entre 2017 e 2018, quando começa um crescimento que se acentua no espaço de 2019 a 2020, com taxas de 14,66% e 17,21%, respectivamente.

No caso das meninas, apesar de a sua trajetória evolutiva acontecer com taxas de matrículas relativamente menores, também se considera intensiva no período de 2015 a 2017, quando se dobrou, passando de cerca de 2% para 4%; pelo restante do tempo, 2017 a 2020,

verificou-se, de forma geral, uma estabilidade da taxa de cerca de 4% de matrícula do efetivo escolar feminino com deficiência, que foi até 2019 e, deste ano, até 2020 houve crescimento de cerca de 1%, atingindo 5,74%. Contudo, como revelam os dados apresentados, quando diminuem as matrículas de meninos, o mesmo ocorre com as meninas; embora com valores diferentes, em termos quantitativos.

No entanto, os resultados apresentados podem ter várias interpretações. Hipoteticamente, uma delas é a possibilidade de extinção ou aparecimento da condição de deficiência que interfere no processo educativo dos estudantes ao longo do tempo. Como referimos, tomando em consideração o significado do conceito de deficiência, podemos considerar como sendo normal o fato de haver variações no número de estudantes nessa condição nas escolas, uma vez que as deficiências são problemas de diversa natureza que podem interferir no processo educativo dos sujeitos em parte ou em todo o seu percurso escolar.

Como fizemos menção, o sistema educacional moçambicano, ao nível do ensino geral, é constituído por 4 ciclos de aprendizagem, em que os alunos devem frequentar num espaço de tempo de 12 anos de escolaridade. Ao longo deste percurso muita coisa pode acontecer. Desta forma, podemos colocar vários cenários explicativos, todos eles hipotéticos, que justifiquem as variações de taxas de matrículas de efetivos escolares com deficiência. Uma primeira possibilidade está relacionada com a correção das deficiências nos estudantes, o que implicaria a cessação dos seus efeitos no processo educativo, passando assim os alunos à condição de efetivos escolares sem necessidades educacionais derivadas da deficiência.

Um outro cenário explicativo do aumento e redução de estudantes com deficiência são possíveis desistências dos estudantes ou aparecimento, por diversos motivos, de deficiências nos alunos existentes no sistema educacional, que outrora não se apresentavam com algum tipo de deficiência, ou ainda, há a possibilidade de ingresso de novos estudantes com deficiência o que pudesse contribuir para a variação das estatísticas desse grupo de estudantes ao longo de um determinado período escolar.

São vários os cenários a construir para explicar o fenómeno da variação dos efetivos escolares com deficiência, não obstante, é possível aprofundar mais a nossa análise tomando como referência os dados do sistema educativo. Nesse sentido, primeiro, é importante salientar que, de forma geral, quando se estuda a questão de género no âmbito da educação no contexto moçambicano, o resultado que a informação sintetizada no gráfico 4 revela, da presença massiva de meninos, em detrimento de meninas, não é exclusivo deste estudo. A interpretação deste resultado corrobora o que se tem vindo a constatar no sistema educativo, nomeadamente a disparidade do género a desfavor das meninas (MINEDH, 2019), quer dizer, esta afirmação

sustenta-se com as formas de atuação da política educacional, em que o sistema educativo, em termos de seus índices de ingresso dos efetivos escolares, remete para uma situação de maior discrepância quanto à presença de meninos e meninas nas escolas, como mostra o quadro que se segue.

Quadro 10: Índice de paridade de gênero por província e por nível de ensino

Província	EP1		EP2		ESG1		ESG2	
	2000	2014	2000	2014	2000	2014	2000	2014
Niassa	0,67	0,94	0,57	0,83	0,48	0,74	0,48	0,72
Cabo Delgado	0,67	0,94	0,57	0,83	0,48	0,74	0,48	0,72
Nampula	0,73	0,91	0,43	0,81	0,37	0,77	0,38	0,73
Zambézia	0,68	0,89	0,42	0,72	0,53	0,66	0,50	0,66
Tete	0,68	0,95	0,42	0,82	0,59	0,81	0,57	0,82
Manica	0,98	0,91	0,46	0,82	1,05	0,80	0,98	0,73
Sofala	0,75	0,88	0,53	0,80	0,48	0,86	0,48	0,85
Inhambane	0,90	0,97	0,78	1,05	0,41	1,17	0,57	1,22
Gaza	0,94	0,98	0,90	1,10	0,74	1,34	0,64	1,31
Maputo (Província)	0,67	0,97	0,40	1,10	0,41	1,31	0,52	1,50
Maputo (Cidade)	0,97	0,98	0,91	1,08	0,87	1,31	0,53	1,41

Fonte: MINEDH (2019, p. 85).

O índice paridade de gênero entre estudantes do Ensino Geral, que apresentamos no Quadro 10, é um indicador que mede a relação quantitativa de efetivos escolares em cada 100 indivíduos, a presença de rapazes comparada com a de meninas no ensino escolar. No quadro acima “o índice de paridade de gênero mostra variações entre as províncias, sendo mais alto nas províncias do Sul do que para as províncias do Centro e do Norte do país” (MINED, 2019, p. 84).

Concentrando a nossa atenção à Província de Nampula, verificamos que no Ensino Primário do EP1, índice indica 0,73 e 0,991, em 2000 e 2014 respectivamente; no EP2, o índice de paridade de gênero aponta 0,43 e 0,81 no mesmo período; já no ESG1, o indicador aponta para 0,37 e 0,77 e; para o ESG2, o índice paridade de gênero foi de 0,38 e 0,73 respectivamente no período em referência.

Estes dados nos revelam que, nas escolas regulares de Nampula, em cada 100 rapazes 73 meninas terminaram o EP1 no ano letivo de 2000 e, em 2014 foram 91 meninas em cada 100 rapazes. Nos mesmos anos, no EP2, em cada 100 rapazes, 49 meninas concluíram o nível num ano e 81 no outro ano em referência. Assim sucessivamente para o ESG1 (com 0,77; 074) e ESG2 (com 0,38; 073).

Neste caso, embora os dados do MINEDH (2019) não se refiram especificamente à questão de estudantes com deficiências nas escolas e nos períodos de referência na nossa análise de dados (2015 a 2020), entendemos que estes constituem parte importante para explicação de disparidade de gênero entre alunos e alunas com deficiência. Primeiro, porque os dados do MEDH (2019), apresentados no Quadro 10, são gerais e têm em conta apenas o gênero, havendo, por isso, a possibilidade de entre as meninas que fazem parte dos indicadores do índice de paridade de gênero, ser alunas com deficiência.

Segundo, porque os dados deste estudo nos revelam a existência da disparidade de gênero entre meninos e meninas, a desfavor das alunas, pelo menos no intervalo de tempo de seis anos em referência neste estudo, de 2015 a 2020. Com estes indicadores, inferimos que o índice de paridade de gênero que, de forma geral, se verifica no sistema de ensino moçambicano, segue as mesmas indicações quando se trata especificamente de alunos e alunas com deficiências nas escolas comuns do Ensino Geral.

Neste contexto, vale mencionar outros aspectos que, a nosso ver, concorrem para a explicação das diferenças em termos quantitativos da presença de alunos e alunas com deficiência nas escolas, nomeadamente, a desconfiança da legitimidade e capacidade de resposta educativa da política de inclusão escolar, feita pelo SNE. No nosso entender, os dados apresentados podem ter a interpretação de que a atuação da política educacional de inclusão no geral e, particularmente das meninas com deficiências, não coadunam com as expectativas das comunidades, o que faz com que estas optem pela educação dessas crianças nos contextos das suas práticas sociais da vida cotidiana e, como consequência disso

as disparidades de género, em detrimento das meninas, também prevalecem com relação às crianças e jovens fora da escola; de fato, em Moçambique, as meninas representam 60% das crianças fora da escola primária, 54% dos adolescentes do Ensino Secundário do primeiro ciclo e 53% dos adolescentes e jovens em idade escolar do ensino secundário superior (MINEDH, 2019, p. 89).

Como referimos, as práticas da vida cotidiana das comunidades são carregadas de construções sociais sobre gênero e deficiência, geralmente baseadas no contexto das comunidades, de onde emergem formas específicas de tratamento a pessoas com deficiência no cotidiano, as quais representam uma concepção de inclusão que remete de forma privilegiada, não para qualquer entendimento de inclusão na perspectiva de Salamanca (1994) ou para o âmbito da política nacional de educação, mas para concepções que se manifestam e funcionam de fato nas práticas sociais da vida cotidiana. Esta perspectiva analítica é mais evidente nos

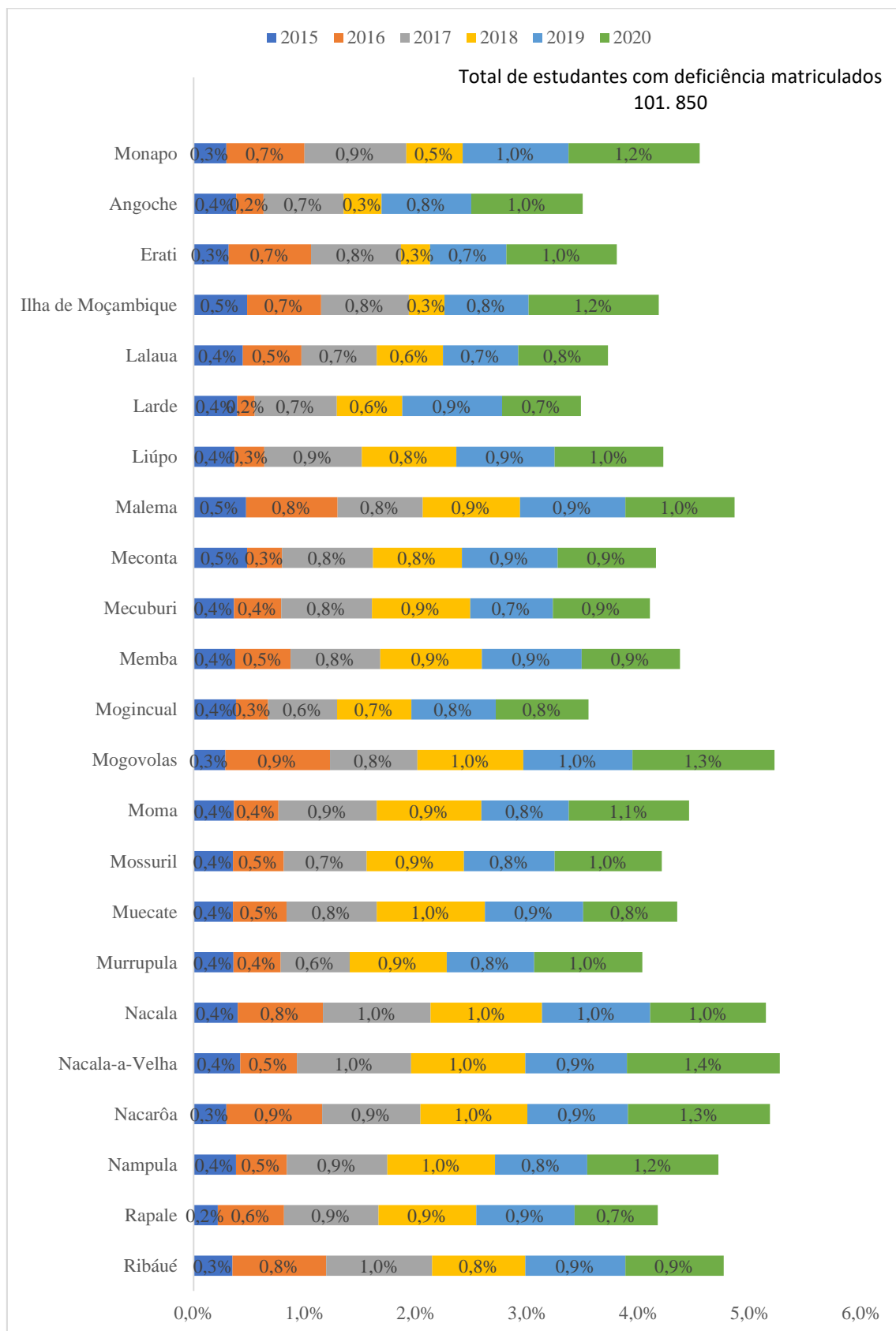
pontos em que analisamos a inclusão escolar e as vivências sociais a partir dos depoimentos dos participantes deste estudo.

Contudo, podemos sublinhar que na análise da relação gênero-deficiência na escola, o índice de paridade que coloca em desvantagem a presença feminina, por um lado, se dá porque a escola, através dos serviços de educação especial, tem dificuldade de manter um acompanhamento adaptado às necessidades educativas dos seus alunos que se encontram nestas condições. Ressaltamos que interpretação dos papéis de gênero no âmbito sociocultural conservador e o espaço da pessoa com deficiência em diversas atividades sociais (RAVIM, HANDICAP INTERNATIONAL; MINISTÉRIO DA MULHER E AÇÃO SOCIAL, 2010), incluindo a educação, também contribuem em grande medida para o que significam os resultados desta análise.

5.1.4 Estudantes com deficiência nos distritos da rede educacional

Como já referido, a rede educacional provincial de Nampula é componente do sistema educativo instalado em 23 distritos que compõem a província que possui mais de 2.200 estabelecimentos do Ensino Geral, nomeadamente escolas do EP1, EP2, ESG1 e ESG2 (INE, 2017). Os dados anteriores revelaram que, no período de 2015 a 2020 mais de 101.800 estudantes com deficiências frequentaram essas escolas. O gráfico que se segue mostra a distribuição das matrículas de estudantes com deficiência no intervalado de tempo referido, em cada um dos distritos da rede.

Gráfico 5: Evolução dos efetivos escolares com deficiência por distrito



Fonte: Elaboração do autor

O Gráfico 5 mostra a distribuição das taxas de matrículas de estudantes com deficiência por distrito na rede educacional de Nampula, no período de 2015 a 2020. Uma leitura geral do mesmo revela dois aspectos essenciais. Primeiro, permite constatar que a distribuição dos estudantes com deficiência ao nível dos distritos não é dispersa, embora exista a tendência de alguns distritos a absorver mais estudantes em relação a outros.

Outra leitura possível trazida pelo gráfico é sobre o modo de evolução das matrículas dos efetivos escolares com deficiências. Observando as porcentagens apresentadas, percebemos que no espaço de tempo em estudo, há um aumento contínuo de estudantes com deficiência nas escolas, ano após ano, em todos os distritos da rede educacional.

Estas constatações são evidentes quando relacionamos os valores numéricos referentes a porcentagens das matrículas distritais ao ano com o total geral de estudantes com deficiência matriculados em toda a rede educacional apresentados. Nesta relação, observamos que as porcentagens distritais não se distanciam umas das outras de forma significativa, porém, em alguns casos, há distritos que apresentam porcentagens de matrículas relativamente altas ao longo de todo o período em análise. Só para citar alguns exemplos, os distritos como a Ilha de Moçambique, que, matriculou, 0,5%, em 2015; 0,7, em 2016; 0,8, em 2017; 0,3, em 2018; 0,8, em 2019 e 1,2%, em 2020;

As escolas do distrito de Monapo, também foram as que receberam mais estudantes com deficiência em comparação com as de outros distritos. Este distrito, na ordem sequencial dos anos letivos de 2015 a 2020, matriculou 0,3%, 0,7%, 0,9%, 0,5%, 1% e 1,2% de cerca de 101.800 estudantes com deficiência que se apresentaram nas escolas do Ensino Geral ao nível da Província.

Por fim, Malema também se enquadra no conjunto de distritos com maiores taxas de matrículas de estudantes com deficiências, com taxas superiores a que são registradas em outros distritos. Esse padrão, caracterizado pela presença massiva de estudantes com deficiência nos distritos mencionados, não se altera quando se coloca na centralidade da análise o modo da evolução numérica destes efetivos escolares por distrito na rede. Isto confirma-se na medida em que os distritos, como Malema, apresentam uma evolução numérica contínua dos seus efetivos ao longo dos 6 anos, começando com 0,5% de matrículas de estudantes com deficiência, em 2015 e terminando com 1%, em 2020; a Ilha de Moçambique, também com uma trajetória ascendente, em 2015 teve 0,5% de matrículas e, em 2020, contava com 1,2%; Malema teve 0,5%, em 2015 e 1%, em 2020; Nacala-a-Velha, embora tenha taxa de matrícula constante, de 1%, nos anos de 2017 e 2018, é um distrito de destaque, em termos de matrículas

dessas estudantes, que foi de 1,3%, em 2020, uma porcentagem acima de todos os restantes distritos, que não foi além de 1%, das matrículas destes estudantes.

No entanto, a exceção de Mogovolas, os outros distritos mais receptores de estudantes com deficiência, como os de Nacala, Nacala-a-Velha e Nacarôa, sempre apresentaram porcentagens de matrículas acima de 1% ou 2% atingida por outros distritos, sobretudo no ano letivo de 2020.

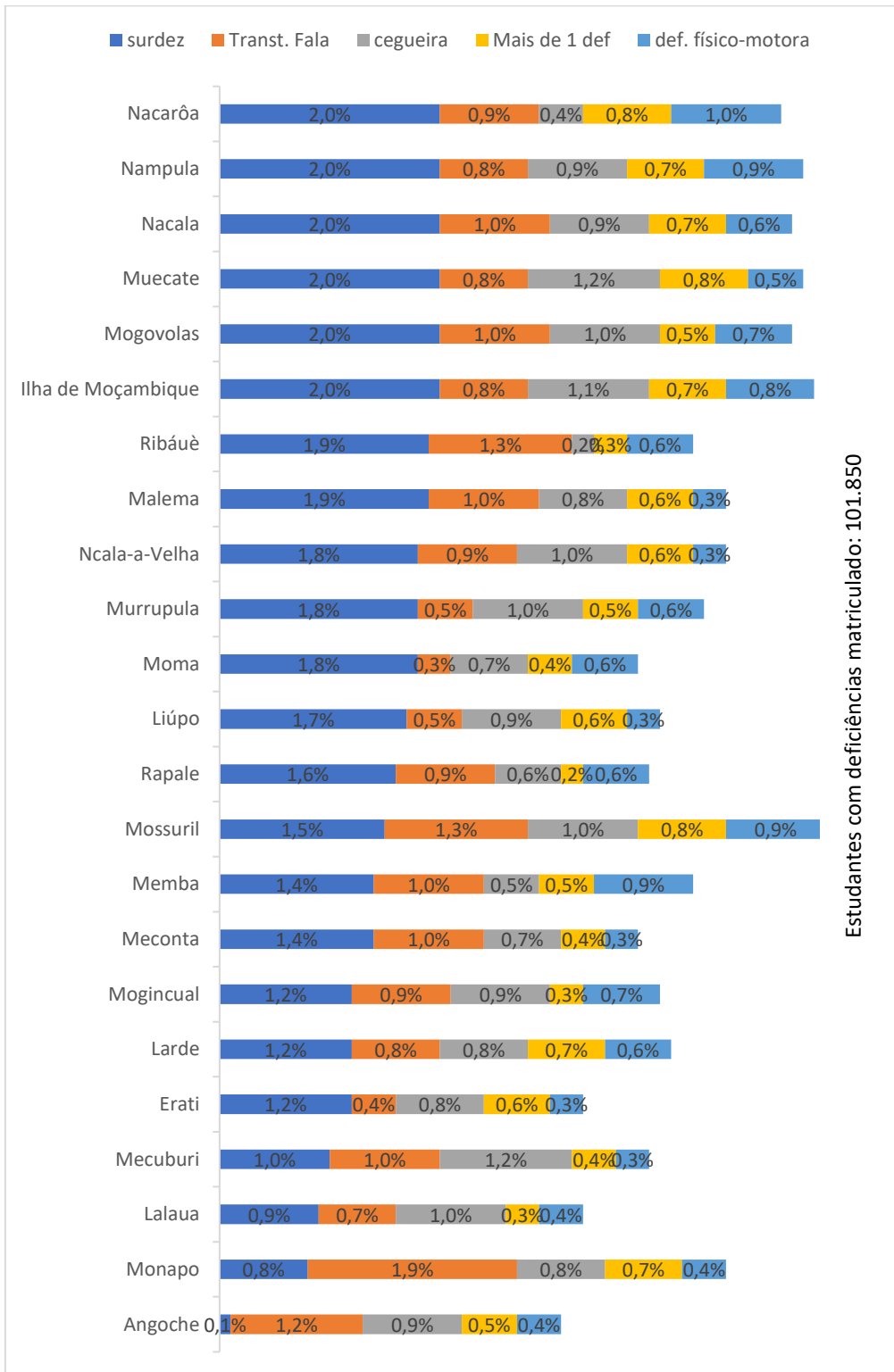
Não obstante o fato de se observar uma relativa congestão das taxas de matrículas e evolução contínua dos efetivos escolares com deficiência, como referimos, o Gráfico 5 mostra alguma exceção, ainda que de forma não muito significativa. Essa exceção consiste na existência de alguns distritos que não acompanham o padrão seguido por outros, no que diz respeito ao ingresso de estudantes com deficiência. Podemos referir como exemplo desses distritos o de Rapale que, apesar da semelhança com outros em também registrar evolução em termos de números de estudantes matriculados anualmente, apresenta quantidades inferiores a 1% na maior parte dos anos em estudo, sucede que em 2015, registrou 0,3% de matrículas de estudantes com deficiências em suas escolas e chegou em 2020 com 0,9% estudantes. O único ano, em que alcançou a porcentagem de 1%, foi 2017.

Contudo, a ilação que daqui emerge é de que a materialização da educação especial, enquanto componente que assegura a educação de estudantes com deficiência na escola regular, deve ter em conta vários aspectos, neste caso, os que têm a ver com a possibilidade da existência de mais de estudantes em determinados contextos, em relação a outros, o que, de certa forma, pode ser muito útil nas possibilidades de direcionamento de esforços e recursos necessários para apoio educacional a este grupo de estudantes.

Porém, essa possibilidade de racionalização e gestão de esforços e recursos para o atendimento a efetivos escolares com deficiências, pode ser mais efetiva se o nosso conhecimento ir além das quantidades ou matrículas desses efetivos, e sabermos as formas de deficiência, específicas que são apresentadas por estes estudantes, ou seja, quais as características desses estudantes cujas matrículas aumentam a cada ano e apresentam uma relativa coesão em termos de distribuição ao longo da rede educacional.

Esse propósito leva-nos a um aprofundamento da análise de estudantes com deficiência nos distritos da rede educacional, procurando entender quais as formas ou tipos de deficiência dos estudantes são representadas pelos números apresentados. Nesse sentido, é necessário apresentamos mais um gráfico que retrate as diferentes deficiências dos estudantes nos diferentes distritos.

Gráfico 6: Estudantes com deficiência nos distritos da rede educacional



Fonte: Elaboração do autor

Enquanto a interpretação dos resultados trazidos pelo gráfico anterior, o do número 5, leva-nos a entender que o processo de inclusão escolar, em termos da evolução de taxas de matrículas dos efetivos escolares com deficiência, registra progresso em todo o período em

estudo, mas com uma tendência variável. Em termos do modo como se faz esse progresso nas respectivas redes educacionais distritais, o Gráfico 6 complementa esse dado ao mostrar a incidência das diversas formas de deficiências. A informação nele contida, permite, primeiro, afirmar que maior parte de estudantes, as suas deficiências são derivadas da surdez e, segundo a distribuição dos estudantes com deficiência pelos distritos da rede não é linear, isto é, não é equitativa entre as diversas formas de deficiências apresentadas, há distritos com maior número e outros com números relativamente menores.

Entretanto, em concordância com os resultados trazidos por meio da análise de dados de outros gráficos, os que apresentamos por meio do Gráfico 6, também indicam que, a seguir à surdez, obedecendo à ordem decrescente, em termos das quantidades dos efetivos escolares, temos estudantes com transtornos de fala, com cegueira, com deficiência físico-motora e, por fim, os com os que apresentam mais de uma deficiência. Como dissemos, os dados do último gráfico indicam que a distribuição desses efetivos não é uniforme, varia de distrito para distrito, porém, há três distritos que se destacam pelas quantidades nas taxas de matrículas dos seus efetivos escolares com deficiência.

Em primeiro lugar temos o Distrito de Nacarôa, com 9% de estudantes com deficiências derivadas da surdez; 0,9%, de transtornos de fala, 0,4% com cegueira; 0,8%, com mais de uma deficiência e 1%, com deficiência físico-motora; em segundo lugar, vem o Distrito de Mogovolas, que apresenta uma rede educacional com 2% de estudantes com surdez; 1%, com transtornos de fala; a mesma porcentagem, com cegueira, 0,5% com mais de uma deficiência e 0,7%, com deficiência físico-motora e; na terceira posição, o gráfico indica o Distrito de Nacala-a-Velha como sendo o que mais acolhe estudantes com deficiência. Este apresenta mais de 1%, com surdez; 0,9, com transtornos de fala; 1%, com cegueira; 0,6%, com mais de uma deficiência e 0,3%, com deficiência físico-motora.

Se, por um lado, temos redes distritais com maiores quantidades de efetivos escolares com deficiência, por outro, há redes cujas quantidade dos seus efetivos são relativamente menores. Podemos citar como exemplos as redes de Angoche, com 1% de estudantes com surdez; 1,2%, com transtornos de fala; 0,9%, com cegueira; 0,5%, com mais de uma deficiência e 0,4%, com deficiência físico-motora. Ainda no grupo de redes educacionais com menores quantidades de efetivos com deficiência temos o Distrito de Lalaua, que ao longo do período 2015-2020, obteve um registro de 0,9% de estudantes com surdez; 07%, com transtornos de fala; 1%, com cegueira; 0,3%, com mais de uma deficiência e; 0,4%, com mais deficiência físico-motora. Por último, o Distrito de Larde matriculou, no mesmo período, 1,2% de estudantes, com surdez; 0,8%, com cegueira, a mesma porcentagem foi registrada para

estudantes que tiveram transtornos de fala; 0,7%, com deficiências físico-motoras e 0,6%, com mais de uma deficiência.

Neste contexto, face aos resultados apresentados, a interpretação que devemos fazer traduz-se na necessidade de enfatizar a educação especial como serviço pedagógico-educativo transversal a todo o ato educativo que ocorre no sistema educativo, mas considerando as tendências que emergem, nomeadamente, as características cada vez mais comuns entre os estudantes com deficiência no sistema educativos, ou seja, olhando-se para a tendência da concentração desses estudantes, a localização das escolas que acolhem maiores números, no sentido de alinhar os esforços e recursos disponíveis aos contextos em que, realmente, são necessários.

5.2 A inclusão escolar no Centro de Recursos de Educação Inclusiva – Josina Machel

Para além das escolas do Ensino Geral, na rede provincial de educação, como referimos antes, existe uma instituição de ensino com particular importância, no que diz respeito à inclusão escolar, o CREI-JM, criado no âmbito do Diploma Ministerial nº 191/2011, de 25 de julho, do MINEDH, que estabelece os Centros de Recursos de Educação Inclusiva no país. Estes centros são concebidos como instituições regionais multifuncionais de ensino, “com serviços de diagnóstico e orientação, produção de material didático, específico, centro de pesquisa, de formação de professores em exercício para atender crianças e jovens com e sem Necessidades Educativas Especiais” (MOÇAMBIQUE, 2011).

No contexto da legislação educativa e em representação das principais regiões do país, os CREI foram instalados em três províncias nomeadamente na Província de Nampula – região Norte; Província de Tete – região Centro e Província de Gaza – região Sul do país. Em outras províncias, onde não estão instalados os CREI, prevê-se a instalação de unidades de apoio pedagógico à educação especial, os quais, em coordenação e articulação com os CREI, poderão fornecer materiais para os estudantes e para os professores atuantes nas escolas regulares e que atendem estudantes que façam parte do efetivo escolar com deficiência a frequentar as escolas regulares no Ensino Geral.

No caso particular da região Norte, como indicamos, a instituição instalada em Nampula denomina-se Centro de Recursos de Educação Inclusiva Josina Machel¹² (CREI-JM), ela

¹² O CREI de Nampula leva o nome de uma mulher (Josina Machel), heroína nacional. Ela faz parte de um conjunto de mulheres que se integrou, na década de 1960, no destacamento feminino, uma frente política, econômica e cultural feminina, instituída em 1963 no contexto da luta pela independência nacional. Esta frente teria se transformado, em 1973, em Organização da Mulher Moçambicana (OMM) que, atualmente representa o braço feminino da Frelimo, Partido político formado em 1977, a partir do movimento de luta armada pela independência,

constituiu um dos campos da nossa pesquisa. Situado a cerca de 20 quilômetros do centro da Cidade, no Posto Administrativo de Anchilo, ao longo da Estrada Nacional nº 8, o CREI-JM, conforme consta no seu relatório anual de 2020, foi fundado em setembro de 2010, e sua abertura solene foi ano letivo de 2011, ano em que realizou as primeiras matrículas de estudantes com e sem deficiências. As crianças que constituem o efetivo escolar do centro são provenientes das províncias da região norte do país (Niassa, Cabo Delgado e a província anfitriã de Nampula).

Para o funcionamento institucional, está ao seu serviço do CREI-JM, um conjunto diversificado de profissionais da educação e áreas afins conforme mostra o quadro que segue.

a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Josina Machel faleceu em 07/04/1971, e nesta data é celebrado Feriado Nacional e dia da mulher moçambicana.

Quadro 11: Os profissionais em serviço no CREI-JM e suas responsabilidades

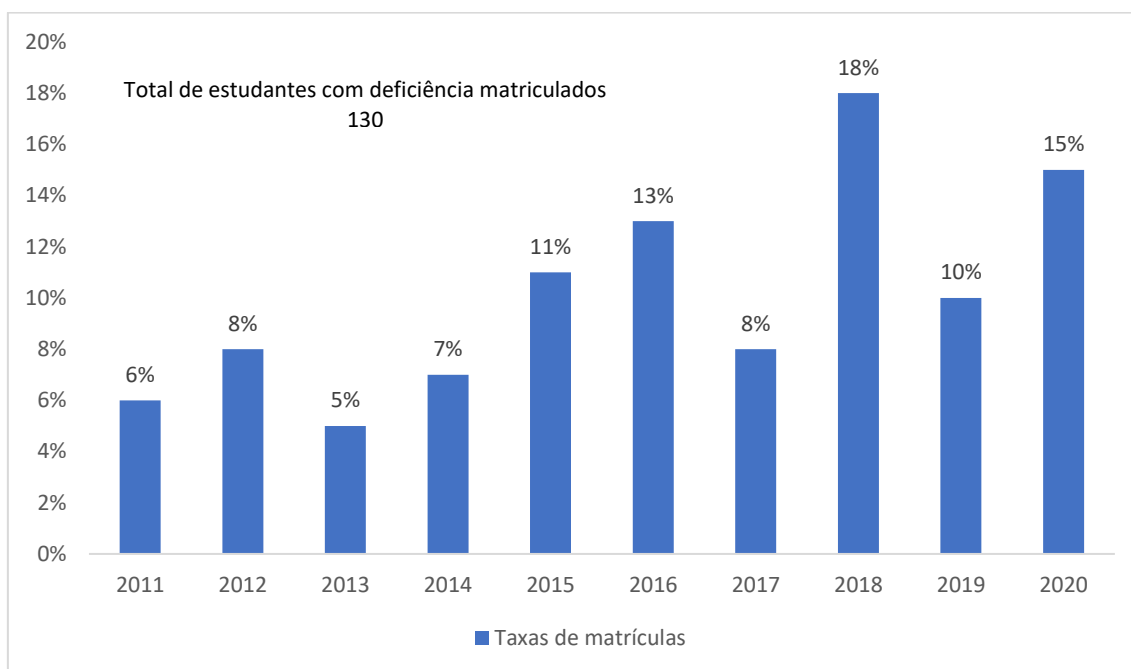
Profissional (área de atuação)	Responsabilidades
Pedagogo	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar e assessorar metodologicamente (Diretor Adjunto Pedagógico, professores) em métodos, procedimentos, meios e adaptações curriculares. • Identificar os principais problemas relacionados com a aprendizagem e aproveitamento pedagógico. • Planificar atividades metodológicas, de acordo com as situações concretas de cada criança. • Articular com o psicólogo no processo do diagnóstico, em relação a identificação dos diferentes estilos de aprendizagem e causas. • Capacitar os especialistas da equipe de diagnóstico e orientação em conteúdos relacionados com área pedagógica.
Psicólogo	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder o diagnóstico e orientação psicopedagógico. • Assessorar as linhas de investigação da equipe (estudo de caso). • Propor em cada caso os tipos de avaliação que devem ser realizados aos alunos com NEE. • Estabelecer diagnóstico diferencial em cada caso. • Assessorar as famílias no atendimento preventivo educativo. • Priorizar, junto das famílias, o atendimento precoce às crianças com NEE, em particular a cegueira, surdez. • Promover a adaptação e integração social.
Terapeuta de fala	<ul style="list-style-type: none"> • Assessorar as estruturas de direção acerca das diferentes formas de transtornos de fala. • Divulgar várias formas e procedimentos que contribuam para a prevenção e/ou correção das NEE. • Atendimento de alunos NEE auditivo e psico-motor e com transtorno de fala na terapia de fala. • Determinar, em conjunto com o Psicólogo e Pedagogo, as causas que determinam as dificuldades de aprendizagem da leitura, escrita e sugerir formas de solucionar o problema.
Assistente Social	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados do processo de diagnóstico do aluno através de entrevista, visitas, entre outros. • Proceder o processo de diagnóstico dentro e fora da escola. • Velar pela saúde dos alunos e funcionário do Centro. • Ponto focal pela previdência social.
Terapeuta Ocupacional	<ul style="list-style-type: none"> • Reforçar as capacidades funcionais remanescentes, facilitando o processo de aquisição das habilidades e funções essenciais das pessoas que procuram apoio psicopedagógico; • Promover e estabelecer funções bio psicossociais; • Restabelecer a capacidade laboral; • Examinar a estabilidade da recuperação.

Fonte: Informe anual, CREI-JM, 2020

As atividades da instituição iniciaram em 2011, com apenas 50 estudantes e a cada ano letivo introduz-se uma classe. Em 2020, em termos de efetivos escolares, o CREI-JM, matriculou 279 estudantes, que frequentaram o ensino Pré-escolar, primário (1^a à 7^a Classe) e secundário (8^a e 9^a Classe), distribuídos em 13 turmas. Deste universo 130 foram estudantes com diferentes formas de deficiência.

O gráfico que apresentamos a seguir, mostra o modo de evolução dos números destes estudantes, de 2011, ano que efetuou as primeiras matrículas, a 2020.

Gráfico 7: Efetivos escolares com deficiência no CREI-JM



Fonte: Elaboração do autor

O Gráfico 7 representa as taxas, em porcentagens, de matrículas de estudantes com diversas formas de deficiência no CREI-JM de Nampula. A partir da leitura podemos afirmar que o CREI-JM, desde a sua fundação até 2020, caracterizou-se por dois cenários. O primeiro é marcado por ausência de estudantes nos anos iniciais do seu funcionamento, de 2011 a 2014, momento em que registra taxas de matrículas relativamente menores, neste período. A relativa ausência de estudantes é evidente na medida em que os dados do gráfico indicam que a matrícula de estudantes com deficiência foi de 6%, em 2011 e 8%, em 2012, tendo sido este o pico deste período, ou seja, nos anos subsequentes de 2013 e 2014, a instituição teve 5% e 7% de novos ingressos, respectivamente.

O segundo cenário, caracterizado por uma presença relativamente significativa de estudantes com deficiência, começa a observar-se em 2015, quando a instituição matricula 11% estudantes, a procura pela instituição foi crescendo, em 2016 houve 16% de matrículas de estudantes com deficiência e, em 2018, atingiu-se o valor máximo de matrículas, que foi de 18% de novos estudantes não obstante ao fato de ter registrado ingressos relativamente inferiores em 2017, ano em que recebeu apenas 8% estudantes e, em 2019, quando registro foi de 10%.

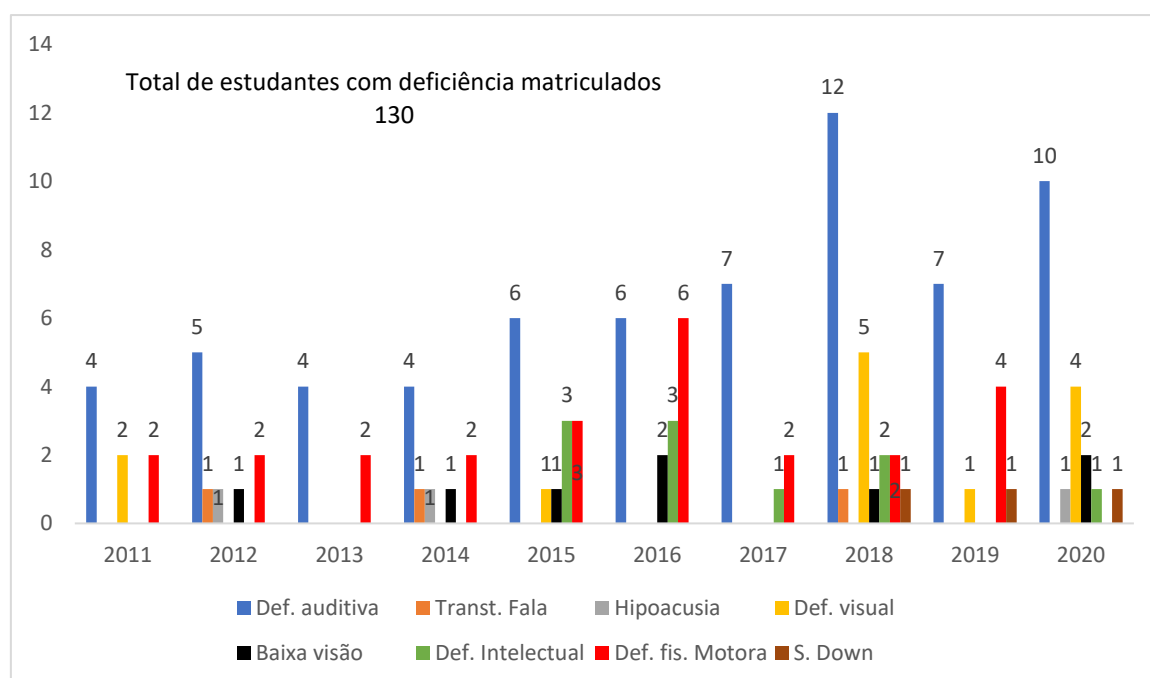
Neste contexto, com os dados presentes, e entendendo que se trata de uma instituição regional, que acolhe estudantes com deficiência em toda a região norte de Moçambique, a

interpretação do que está em causa nos dois cenários que caracterizaram o CREI-JM foi pelo relativo desconhecimento da existência da instituição pela população, associado ao fenômeno da desconfiança da escola no processos de inclusão escolar de estudantes com deficiência, uma vez que, tal como apontam vários estudos, é comum encontrar, entre pessoas não escolarizadas ou com ensino básico incompleto, indivíduos com alguma forma de deficiência (MINEDH, 2019) (RAVIM INTERNATIONAL; MNISTÉRIO DA MULHER E AÇÃO SOCIAL 2010).

Assim, deixando de lado os aspectos meramente numéricos, que retratam as quantidades dos efetivos escolares da instituição, passamos a analisar as formas de deficiência representadas pelos números de estudantes que frequentam a instituição.

Neste sentido, a partir das concepções de autores, como Vigotski (2019), que colocam a deficiência como elemento que confere peculiaridade e especificidade da estrutura orgânica e psicológica do processo de desenvolvimento individual, entendemos que o conhecimento das necessidades educacionais, imbricadas com alguma forma de deficiência, é importante não só para compreender as diferentes formas de desenvolvimento dos estudantes, mas sobretudo, num contexto educativo, para saber direcionar os esforços e recursos adequados à singularidade de cada sujeito, estudante com deficiência em processo de aprendizagem.

Gráfico 8: As formas de deficiência no CREI-JM



Fonte: Elaboração do autor

O Gráfico 8 apresenta as diferentes formas de deficiências dos estudantes do CREI-JM. Como podemos observar, algumas formas de deficiência encontradas na instituição fazem parte de um conjunto cuja definição da sua existência em indivíduos requer um processo de diagnóstico, como é o caso, por exemplo, das deficiências como a baixa visão, a hipoacusia, a Síndrome de Down e a deficiência intelectual, que não podem ser identificadas *à mão levantada*, sem os procedimentos clínicos e laboratoriais adequados e definidos para o efeito.

No entanto, a propósito das formas de deficiências apresentadas no CREI-JM, se nos determos ao que a escola regular apresenta como principais formas de deficiências dos seus estudantes, designadamente deficiências físicas, visuais, auditivas, transtornos de fala, entre outras, facilmente percebemos que, estas formas de deficiências são definidas num contexto das relações sociais que envolvem o dia a dia das famílias dos estudantes e da escola e não por meio de processos de diagnósticos, como acontece no CREI-JM, que oferece serviços de diagnóstico.

A análise desta situação, em primeira instância, nos remete para uma reflexão em que, por um lado, lembrando que “as relações sociais emergem prenes de significado” (PEREIRA; PESTANA; KASSAR, 2021, p. 39) e, por outro, considerando críticas feitas por vários autores sobre os processos de diagnóstico no âmbito da educação especial, de que estes têm sido feitos principalmente pelos conceitos e procedimentos da medicina e psicologia, os quais enfatizam dimensões de caráter biológica associadas à etiologia e psicometria (CHEQUIM, 2018), entendemos que a designação e significado de deficiência no CREI-JM não terá exatamente a mesma designação e significado na escola regular, e vice-versa.

No CREI-JM as deficiências são definidas tendo como base os resultados dos diagnósticos, como consta no seu informe de 2020. Para o ingresso na instituição, inicia-se pela candidatura, através do processo de identificação e triagem dos candidatos e este processo é multissetorial, conta com o envolvimento de grupos de trabalho dos setores de Educação, Gênero, Crianças e Ação Social e a Saúde, desde o nível provincial ao nível distrital.

As escolas do Ensino Geral, geralmente, não adotam os procedimentos usados no CREI-JM para identificação de estudantes com deficiência, comumente, a existência da deficiência, que obstrui o processo de aprendizagem do aluno ou aluna é desenvolvida no contexto familiar do estudante e comunicada à escola, ou também a descoberta pode ocorrer pelas dificuldades que o/a ou a estudante possa apresentar no seu processo de aprendizagem, ou seja, a escola regular do Ensino Geral não dispõe de um processo de diagnóstico em laboratório para determinar a natureza e características da deficiência bem como o nível de influência no processo de ensino-aprendizagem. Esta, como dissemos, é uma das razões que explicam as

formas ou tipos de deficiência abordadas no Ensino Geral, onde os estudantes apresentam, geralmente, aquelas deficiências de fácil distinção no cotidiano escolar.

Entretanto, neste momento, não sendo nosso propósito o aprofundamento de questões sobre os processos de diagnóstico, mas sim análise de natureza quantitativa de números apresentados dos efetivos escolares com deficiência na instituição, procuramos prestar à atenção ao Gráfico 8 para, a partir dele, entendermos o modo de distribuição dos estudantes nas diferentes formas de deficiências constatadas nesses efetivos escolares.

Como mostra o gráfico, está evidente que maior parte dos estudantes no CREI-JM tem deficiência auditiva. Estudantes com esta deficiência aparecem em números relativamente, maiores em todos os anos, mas com maior destaque para os anos de 2017, em que foram matriculados na instituição 7 estudantes, correspondente a 0,05%; 2018 foi ano em se registrou o número mais elevado de matrículas, 12 estudantes com deficiência visual, correspondente a 0,09% dos 130 estudantes com deficiência que frequentaram a instituição no período em referência.

Para além de 2017 e 2018, o ano letivo de 2020 também registrou um número significativo de estudantes com deficiência auditiva, foram 10, equivalente a 0,08%, uma taxa de matrículas superior à que foi atingida nos anos anteriores a 2017, que variou entre 1 a 6 estudantes ao ano, representado 0,03 e 0,05%, respectivamente.

Outra deficiência mais comum entre os estudantes é a físico-motora, que varia entre 2 e 6, ou seja, 0,03% e 0,05% de estudantes com esta deficiência matriculados por ano; seguida da deficiência visual, que abrange entre 2 e 5 (0,02% e 0,04%) das matrículas e o registro de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, que variou entre 3, em 2015, e 1, em 2020.

Para além dessas formas de deficiências, que consideramos como sendo as mais expressivas, observamos que o registro de matrículas de estudantes com deficiência é muito irregular, não ocorrendo em todos os anos todas as formas de deficiência encontradas na instituição, como é o caso de transtornos de fala, cujas matrículas não ocorreram em 2013, 2015, 2016, 2017, 2019 e 2020; a hipoacusia só ocorre em 2012, 2014 e 2018; a deficiência visual não se registrou em quatro anos (2012, 2013, 2014 e 2017); a Síndrome de Down ocorre apenas de 2018 a 2020. Para além dessa discrepância em termos de registro de matrículas de estudantes com deficiências ao longo do período em análise, o gráfico mostra que as quantidades de estudantes registrados com essas deficiências são relativamente menores, variando entre 1 e 4 estudantes por ano, o correspondente a 0,01% e 0,03%, respectivamente.

Porém, a análise destes resultados, quando comparada com os que foram verificados na análise de dados das escolas do Ensino Geral, permite uma interpretação que aponta para a

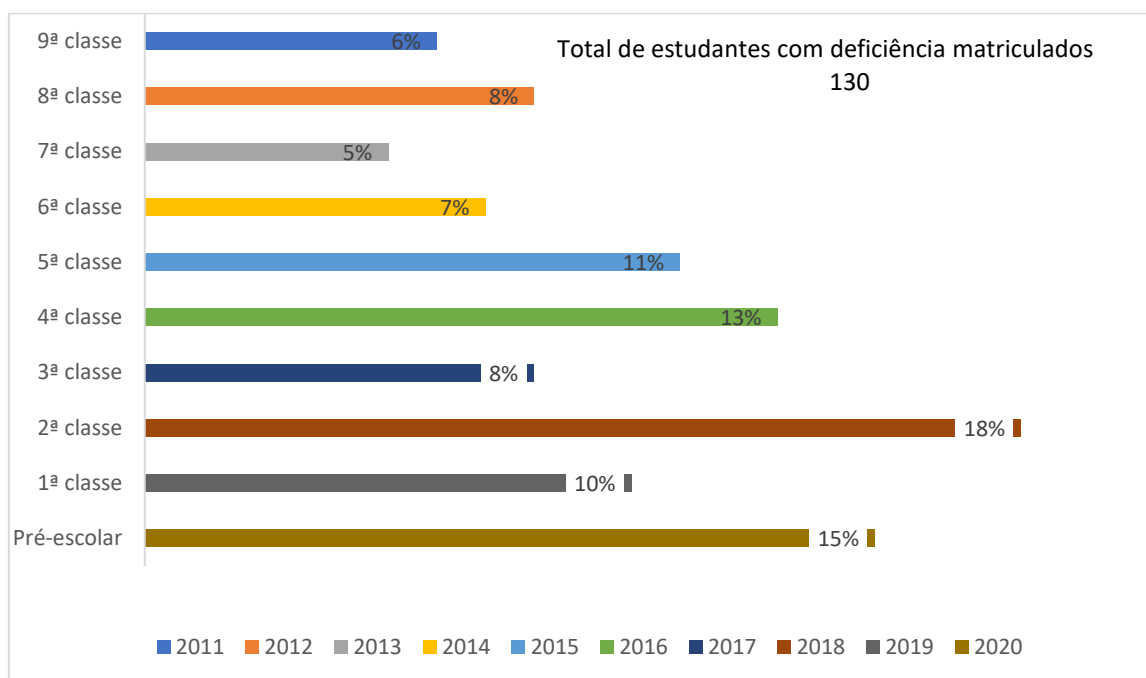
existência de uma acentuada convergência, em termos das principais formas de deficiências que se apresentam com taxas de matrículas mais elevadas. Tanto na escola do Ensino Geral como no CREI-JM, as deficiências que se apresentam com valores expressivos em suas matrículas são as mesmas: a deficiência auditiva, físico-motora, visual e transtornos de fala.

Ainda assim, há uma outra vertente que é necessária não deixar de lado, diz respeito à existência de outras formas de deficiências no CREI-JM, que não são registradas nas matrículas da escola regular, como os casos de Síndrome de Down, deficiência intelectual, baixa visão e hipoacusia. A escola regular do Ensino Geral, como apontamos, não reporta a sua existência no seu meio, num espaço considerado de 6 anos, 2015 a 2020. No entanto, a exceção deste fenômeno, quando o foco de atenção recai às formas de deficiência da maioria da população estudantil, vale afirmar que as perturbações de caráter sensorial e motoras, especificamente auditivas, visuais e físico-motora, são as que se registram como características comuns entre os estudantes da rede educacional provincial de Nampula.

Entretanto, como referimos logo no início da análise desta questão relacionada com as formas de deficiências de estudantes do CREI-JM, percebe-se agora que, por um lado, a existência de um conjunto de formas de deficiência comuns, e, por outro, a identificação de outras formas deficiências, específicas e restritas à certas entidades educacionais. Neste caso, ao CREI-JM deve-se ao fato de existir descompasso ou diferenças sobre as formas e modalidades de diagnóstico praticadas em cada contexto educacional, modalidades estas que, mediante elementos de referência no processo do diagnóstico, permitem resultados diferentes sobre as condições e características dos estudantes com deficiência, fator que contribui de forma decisiva na resposta educativa a este grupo de estudantes.

Contudo, como se verá a seguir, sobre a análise da deficiência no CREI-JM em função dos níveis de ensino, a situação é inversa, quanto à possibilidade da existência generalizada de estudantes com deficiências auditivas, visuais e de transtornos de fala em todos os níveis de ensino lecionados na instituição.

Gráfico 9: Estudantes com deficiência e níveis de ensino no CREI-JM



Fonte: Elaboração do autor

O Gráfico 9 apresenta os dados referentes a estudantes com deficiência nas classes do ensino primário (EP1 e EP2) e secundário (ESG1) lecionadas no CREI-JM no período de 10 anos, 2011 a 2020. Assim, os dados nos remetem para o modo como esteve a distribuição de estudantes com deficiência nas diferentes classes, como podemos observar, a instituição lecionou no período em referência, do pré-escolar à 9ª classe, o que quer dizer, em termos de estruturação em níveis de ensino, o processo de ensino-aprendizagem na instituição abrangia três níveis, sem contar com o pré-escolar que geralmente acontece em creches, o EP1, que integra cinco classes, da 1ª a 5ª classe, o EP2, que comporta a 6ª e 7ª classes, e o ESG1, que no caso do CREI-JM está incompleto, por ter apenas 8ª e 9ª classes, faltando uma classe, a 10ª.

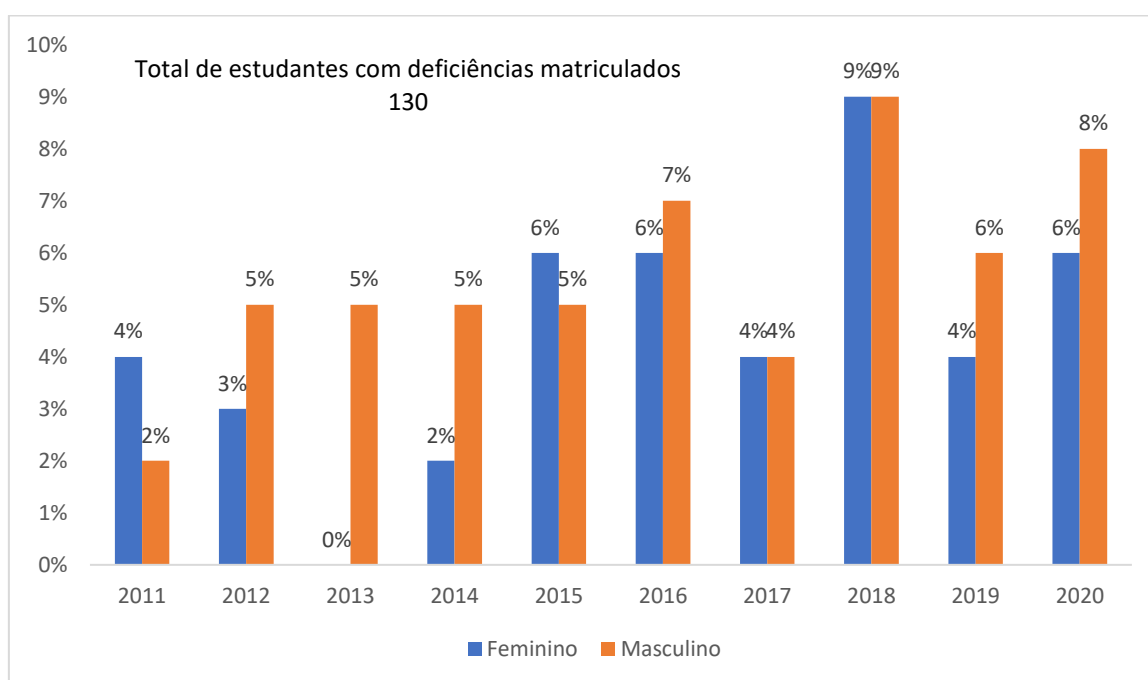
No entanto, observando atentamente ao gráfico, podemos afirmar que em cada nível de ensino há tendência de maiores taxas de matrículas de estudantes com deficiência se registrarem nas classes iniciais em detrimento das mais elevadas. No EP1, de 1ª a 5ª classe, com exceção da 1ª e 3ª classes, registraram-se taxas inferiores, de 10% e 8%, em 2019 e 2016, respectivamente, o restante das classes segue a uma lógica em que a classe anterior àquela que é relativamente superior, apresenta a maior taxa de matrículas, ou seja, a 2ª classe apresenta uma taxa de matrículas de 18%, enquanto a 3ª tem 8%; a 4ª classe tem uma taxa de 13% e a 5ª classe 11%. Isto revela que, ao nível do EP1, maior parte dos estudantes com deficiência frequentaram as classes mais inferiores na instituição.

O mesmo modo de distribuição de estudantes no EP1, também se observa nos níveis de ensino hierarquicamente superiores. No EP2, observamos que a 6ª classe teve maior taxa de registro, de 7%, do que a 7ª classe, que registou 5%; no ESG1, a 8ª classe com 8% e a 9ª, a classe mais elevada na instituição, com 6% de matrículas.

Assim, analisando o modo de distribuição das matrículas no CREI-JM, os resultados são convergentes com algumas das constatações já avançadas para este tipo de análise no âmbito dos dados sobre estudantes com deficiência nas escolas regulares do Ensino Geral, constatações essas que, de certa forma, apontaram que quando se coloca no foco da análise a relação entre a deficiência e o nível de ensino, o processo de inclusão escolar obedece ao princípio da pirâmide, em que os estudantes com deficiência tendem a se concentrar na base, isto é, nos níveis iniciais, como o pré-primário e o EP1 e são raros ou inexistentes no topo da pirâmide, ou seja, no caso em apreço, nos níveis como o ESG1.

Contudo, não obstante o fato implícito da lógica da pirâmide e a existência de números reduzidos de estudantes com deficiências no CREI-JM, em comparação com os das escolas do Ensino Geral, esta instituição, com dimensão regional, destaca-se, no conjunto dos estabelecimentos de ensino na rede educacional, por possuir o nível pré-primário para crianças com deficiência, o que não se verifica com outras instituições de ensino que também recebem estudantes com deficiência no sistema educativo.

Gráfico 10: Gênero e deficiência no CREI-JM



Fonte: Elaboração do autor

O Gráfico 10 é referente à distribuição de estudantes com deficiência, segundo o gênero, considerado numa perspectiva do significado anatômico, em sexo masculino e feminino, respectivamente dos alunos e das alunas com deficiência, que frequentaram a instituição no período em análise, de 2011 a 2020.

A relação entre a deficiência e o gênero no CREI-JM analisada em uma perspectiva comparativa, em termos numéricos, das quantidades das taxas de matrículas de meninas e meninos em porcentagens, permite afirmar que, de forma geral, nas classes lecionados no estabelecimento de ensino, os meninos constituem a maioria de estudantes com deficiência, embora existam anos letivos em que o estabelecimento teve registros de mais meninas do que meninos, como os casos de 2011, em que a taxa de matrícula das meninas situava-se em 4%, contra 2% dos meninos; e, em 2017 e 2018, anos que as taxas de inscrições de meninas e meninos tiveram as mesmas porcentagens, situadas em 4% e 9%, respectivamente.

Aprofundando a análise da relação entre a deficiência e gênero no CREI-JM, verificamos que as representações, apresentadas no Gráfico 10, revelam uma predominância dos rapazes, acontecendo o dobro de taxas de inscrições em alguns anos, como os de 2012, 2013 e 2014. Nestes três anos consecutivos a presença de meninos nas matrículas da instituição é muito expressiva do que as taxas de matrícula das meninas, uma vez que, no primeiro ano a comparação das taxas foi de 2% a favor dos meninos; no segundo não houve registro de meninas no centro, mas foram registrados 5% de matrículas, em que todos estudantes com deficiências foram do sexo masculino e, em 2014, o registro das matrículas foi de 5%, para os meninos e 2%, para as meninas.

Para além destes anos, os outros, como os de 2019 e 2020, embora não apareçam com diferenças significativas em termos das suas taxas de matrículas, as matrículas dos meninos também estão acima das taxas de registro das meninas. 2019 registrou 6% de matrículas de meninos e 4% de meninas, 2020 teve 8% de registro de matrículas de meninos e 6% de meninas. Não obstante a existência de maiores taxas de matrículas de meninos em relação a de meninas, o ano de 2015 aparece como um ano em que a taxa de matrícula das meninas é mais alta do que a dos meninos, embora a diferença não seja considerável, neste ano, as meninas tiveram a vantagem de 1% na taxa de matrículas, que se situou em 6% e 5%, respectivamente, para o feminino e o masculino.

Entretanto, é importante observarmos que, na interpretação destes dados, há que termos sempre prudência para não incorrermos à uma leitura equivocada. Neste caso específico, há que considerar o CREI-JM como uma instituição que, ao longo dos 10 anos em referência, matriculou apenas 130 estudantes com deficiência, nesse sentido, a existência de uma diferença

numérica das taxas de matrículas de, por exemplo 2% entre o sexo masculino e feminino em um determinado ano letivo, significa que essa diferença, em termos de frequência, pode não expressar grandes quantidades de estudantes. Contudo, esse fato não é suficiente para contornar uma outra forma de entendimento do que significam os resultados desta análise, a qual procura enfatiza que estes dados, por enquanto, permitem concluir que no conjunto do efetivo escolar com deficiência do CREI-JM, o processo de inclusão escolar, embora esteja a ocorrer tendo como referência a deficiência, devia ter em consideração também o gênero entre estudantes com deficiência, no sentido de não abranger mais os meninos do que entre as meninas com diversas formas de deficiência.

Com a análise de dados referentes a estudantes com deficiência no CREI-JM, encerramos a análise de dados obtidos por meio da pesquisa documental, que envolveu documentos do sistema educativo relativos, especificamente à inclusão escolar, da REE na DPEDH e no CREI-JM, ambas instituições inseridas no contexto da rede educacional da Província de Nampula. A seguir, passamos a analisar os dados coletado por meio de entrevistas dos participantes do estudo.

5.3 Análise das entrevistas: vivências sociais de estudantes com deficiência

Como explicamos antes, fizemos a análise do conteúdo das entrevistas com os participantes do estudo em duas vertentes, que comportam os eixos analíticos que mantêm uma relação de complementaridade entre si, nomeadamente o de inclusão escolar e o de vivências sociais de estudantes com deficiência. No primeiro, procuramos explorar, da conversa com as crianças com deficiências e suas famílias, aspectos referentes ao seu processo de escolarização, que acontece por meio do processo de inclusão escolar no contexto do Ensino Geral. No segundo, estão na centralidade da análise, os aspectos que têm a ver com conjunto de situações do entorno social, que acontecem no meio em que elas estão inseridas, configurando para elas suas vivências, as quais, de forma inconsciente, são assumidas como modo de vida concreto e objetivo de uma pessoa com deficiência no contexto da cotidianidade.

No primeiro eixo analítico, ao tomarmos as vivências sociais dos participantes como objeto de análise, fazemo-lo com o entendimento de que elas representam a vida social dos indivíduos em diferentes contextos em que as pessoas se desenvolvem culturalmente, segundo as especificidades sociais desse contexto. Quer dizer, falar das vivências sociais implica retratar os elementos da cultura envolvidos no processo da constituição das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, as vivências sociais diferem de um contexto para outro, segundo as culturas e estilos de vida de cada sociedade. Assim, como forma de nos determos ou captarmos os elementos do meio dessas vivências, que correspondem, especificamente, ao contexto familiar e o cotidiano dos nossos entrevistados, construímos cinco dimensões da análise das vivências dos nossos interlocutores, sendo elas: o comportamento da família na descoberta da existência da deficiência, a batalha da família, a interpretação da deficiência, a influência da deficiência nas relações sociais e a potencialidade da realização social da criança com deficiência.

Neste contexto, para este ponto da análise do conteúdo das entrevistas, dedicamos o nosso esforço para o entendimento das características das vivências sociais dos estudantes com deficiência no âmbito das dimensões mencionadas, as quais, a nosso ver, permitem a compreensão das dinâmicas da vida social dos nossos participantes, enquanto filhos com deficiências de famílias que vivem em determinadas culturas com seus modos específicos de encarar a deficiência e dar significado.

5.3.1 A descoberta da existência da deficiência

As deficiências são consequência e não causas. Elas resultam de diversos problemas, incluindo desde a existência de uma condição primária da pessoa, até as relações sociais que são estabelecidas e, a partir das quais, se colocam concepções e percepções sobre a deficiência. No entanto, no contexto deste estudo, podemos afirmar que antes do reconhecimento da existência da deficiência pela escola, primeiro descobriu-se a sua existência no contexto familiar.

Geraldo e Messa (2007, p. 239) indicam que “O lugar da criança na família é determinado pelas expectativas que os progenitores têm sobre ela”. As famílias participantes, como descrevemos antes, não tiveram histórico de filhos com deficiência antes dos que estamos analisando, porém, o fato de se ter experiência de gerar filhos que não se apresentassem com deficiência, não lhes eximiu as dificuldades particulares de encarar e assumir que poderão, por tempo indeterminado, passar a conviver com filho com deficiência, envolvendo um conjunto de cuidados necessários, que antes não faziam parte da sua rotina do dia-a-dia.

Como refere Paniagua (2004), aceitar e compreender que um filho tem alguma forma de deficiência é processo carregado de vários tipos de sentimentos e emoções que vão além do mero conhecimento do fato e pode ser comparado a um acontecimento doloroso de perda de um ente querido, a sua assimilação leva tempo e por vezes tem sido incompleta. Assim, o nascimento de um filho com deficiência na família é encarado de forma diferente e são

acionados modos de intervenção também diferentes, mediante posicionamento social de cada família, em termos de condições sociais e ideológicas em relação à deficiência.

Como indica Paniagua (2004), a partir do

momento em que os pais ficam sabendo da existência de uma deficiência, a preocupação com o presente e o futuro aumenta enormemente [e] acompanha a família por toda a vida, com maior ou menor intensidade dependendo dos casos, do momento evolutivo da criança, dos recursos pessoais e das condições de vida (p.330).

Mãe de Maria descobre que a filha tem alguma deficiência ao longo da infância, por apresentar comportamento que não correspondia ao que se esperava para uma criança da sua idade.

- [...] comecei a descobrir quando tinha 3 anos, não conseguia falar, não fazia nada quando queria alguma coisa, pegava água suja, as pessoas diziam que era algo que podia passar [...] assim como está a ver ali mijou, ali está a pegar xixi dela, não sabe tirar roupa dela dizer que quer fazer necessidades maiores nada, não sabe sair e voltar sozinha, quando come deita a comida no chão e come com areia, quando tiver forme, na lixeira vai e come. (Informação verbal).¹³

Enquanto na família de Maria a descoberta da deficiência acontece pela manifestação de comportamento inesperado da criança, na do João, a mãe relata que foi possível descobrir que o filho tinha alguma deficiência depois de um incidente que ocorreu com o bebê quando estava com o pai logo no primeiro mês de vida.

- [...] começou-lhe enquanto bebê, quando caiu enquanto estava com o pai, era bebê de 1 mês, depois fui baixar com ele no hospital central. Depois tive alta, voltei de novo e mais outra vez, foram três vezes que baixei com ele. Depois disso vim para cá fiquei com ele já com a deficiência, fiquei com ele, até 3 anos, sem andar, aos quatro começou andar. Foi crescendo, a doença de cair começou lhe mais tarde, já crescido. (Informação verbal)¹⁴.

Nas famílias, a reflexão produzida em torno da descoberta da existência da deficiência põe em relevo dois tipos de justificações. Um deles é de ordem social e tem a ver com um incidente que ocorre com o bebê enquanto brinca com o pai; o outro é de ordem biológica, e

¹³ Passagem de uma das falas da Mãe de Maria, nome fictício que usamos neste estudo para a identificação de uma família da estudante do 1º ciclo de Ensino Primário, que participou do estudo através de uma entrevista que nos concedeu em dezembro de 2020 na sua residência, bairro de Natikiri, Cidade de Nampula – Moçambique.

¹⁴ Passagem de uma das falas da Mãe de João, nome fictício que usamos neste estudo para a identificação de uma família do estudante do 2º ciclo de Ensino Primário, que participou do estudo através de uma entrevista que nos concedeu em fevereiro de 2020 na sua residência, bairro de Mutauanha, Cidade de Nampula – Moçambique.

está relacionado com mau desenvolvimento congênito do bebê ao longo da gestação. No entanto, embora as situações que possibilitaram a descoberta da existência da deficiência sejam diferentes, neste caso, um traço comum a estas famílias é o fato de ambas terem constatado que os filhos apresentavam alguma anomalia ao longo da infância.

Portanto, o processo de desenvolvimento infantil, que coincide com aquisição e apropriação de aspectos da cultura, os quais representam funções psicológicas superiores, foram tomados como referência na confirmação da existência da anormalidade, ou seja, a revelação da deficiência, embora com manifestações relativamente diferentes entre as duas famílias, acaba, em última análise, por se caracterizar como sendo uma forma de desenvolvimento diferente do que era apresentado, em comparação com outras crianças na altura da constatação da condição de deficiência.

Em outras palavras, a análise desses depoimentos permite dar relevo à perspectiva vigotskiana sobre a existência de deficiência, a qual indica que “a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, são o que diferencia a criança com deficiência [...] da criança normal, e não são propriamente proporções quantitativas” (VIGOTSKI, 2019, p.32).

Pegar água suja, deixar a comida no chão e comer na lixeira (Mãe de Maria); demorar três anos para começar andar, cair do nada (Mãe de João), são alguns exemplos de especificidades qualitativas da estrutura orgânica e psicológica que têm lugar ao longo do processo de desenvolvimento de crianças com deficiências ao interagirem com seus contextos familiares, e que, neste sentido, representam uma peculiaridade no desenvolvimento da criança, demonstrando que as funções humanas que permitem a adaptação do indivíduo na vida social foram alteradas pela condição da deficiência em interação com o meio social. Além disso, evidencia-se que essas funções humanas precisariam ser reorganizadas em novos princípios e funcionar com base num novo equilíbrio, a partir das adequações a serem realizadas em seus contextos sociais, no caso, familiares (VIGOTSKI, 2019).

Uma outra forma de análise dos relatos ainda nos permite afirmar que o desespero e a tensão entre a descoberta da deficiência e a assunção dessa condição nos filhos estão bem marcados nos depoimentos, e é possível identificar os quatro estágios que, comumente as famílias que tomam conhecimento de que os filhos têm deficiência passam, nomeadamente, a fase de choque, de negação, de reação e de adaptação e orientação (PANIAGUA, 2004).

Num primeiro momento, as famílias entram em choque ao tomar conhecimento da existência da deficiência, a noção das situações impeditivas derivadas da deficiência cria um contraste, como se constata na fala da mãe de Maria: “quando tinha três anos não conseguia

falar, não fazia nada quando queria alguma coisa.” (Informação verbal). O contraste consistia na forma de reação que a criança apresentava aos impulsos do seu meio, conforme o seu estágio de desenvolvimento, se esperava certos tipos de reações correspondentes, e a criança apresentava outras, colocando assim a família em choque e desespero.

Depois deste momento seguiu-se a outra fase, a de negação, em que as emoções da família procuram anular o acontecido supondo que está tudo bem, sobretudo quando recebiam informações de diversos quadrantes, incluindo de profissionais de saúde, de que era algo que podia passar com tempo, como afirma uma das famílias: “[...] levei ao hospital central, disseram que devia esperar até 5 anos, se não fala devolve [...]” (Informação verbal, Mãe de Maria). Estas informações, por um lado, ajudavam para que a família mantivesse esperança, vivendo como se nada tivesse acontecido, o que permitiu, em certa medida, a sua socialização com a nova realidade de ter um filho com deficiência na família, por outro lado, podem ter impedido a busca de caminhos alternativos para o desenvolvimento da criança.

Mais adiante, a família chega a certo momento em que conclui que, definitivamente, a deficiência é um fato no filho e não há como continuar ignorando a sua existência, é necessário reagir a essa nova situação. As reações das famílias à confirmação e aceitação de um filho com deficiência são diversas, a da família de Maria, quando explica o que fez após a descoberta da deficiência, revela que foi de apostar em tratamentos médicos, como relata: “[...] disseram que devia levar ao hospital psiquiátrico, mudei para lá, andei quatro anos e quando dou a medicação de lá, a situação piora [...] desisti com quatro anos [...] levei várias vezes aos médicos tradicionais e ainda estou a tentar” (Informação verbal). Essas tentativas, sem solução aparente, com o passar do tempo levaram a família a se conformar com a condição da filha.

A conformação leva a um nível de adaptação à condição de deficiência, em que a família equaciona possibilidades de orientação do seu filho com opções de vida social que possam atender as suas necessidades. No contexto educativo, como referimos, na sociedade moçambicana, a orientação educacional para as crianças com deficiências é dependente de várias situações, entre elas, as características da criança. Em situações de deficiência profunda, acompanhada, por exemplo de doença degenerativas, essas crianças não são levadas à escola ou são retiradas quando se percebe que está perdendo as suas habilidades por conta de sua condição. Em uma das passagens da fala da mãe de Maria isso é evidente quando diz: “nos últimos anos vi que ela não tem como estudar. Levei a Anchilo, onde tem escola para crianças com esse tipo de problemas, disseram não, nós aqui, sim acolhemos essas crianças, mas problema que tem sua filha não temos como.” (Informação verbal).

Nestas condições entendemos que, no seio da família nasce o sentimento de que não será possível que os pais estejam livres de lidarem com as condições das crianças, mesmo atingindo a maturidade, talvez não seja possível uma vida independente, pelo que toda a sua vida deve ser feita em contexto doméstico, na presença dos pais ou, em última instância, em uma entidade específica para a sua condição

Os depoimentos das famílias sobre a percepção da existência da deficiência constituíram as principais reações das famílias a uma realidade difícil, nunca antes vivida por elas. Porém, o aprofundamento da análise das situações apresentadas, relativas à descoberta da deficiência, requer a necessidade de perceber os procedimentos subsequentes à descoberta, postas em prática pelas famílias, começando por entender a batalha, no sentido de um conjunto de procedimentos, opções para correção ou compensação, que estiveram ao alcance das famílias, as quais analisamos a seguir.

5.3.2 Batalha da família

Como vimos, após a descoberta de que as crianças apresentavam especificidades que, do ponto de vista orgânico e psicológico, se caracterizavam, socialmente, como deficiência, (VIGOTSKI, 2019), naturalmente as famílias não deviam cruzar os braços, por isso arregaçaram as mangas, colocaram na mesa todas as possibilidades e passaram a fazer tudo o que estivesse ao seu dispor em prol das melhores formas de vida social das suas crianças com deficiência, mesmo com a convicção de que “[...] como qualquer processo de vencimento e de luta, a compensação pode ter também dois resultados: a vitória ou derrota” (VIGOTSKI, 2019, p.38). Assim, neste ponto de análise, procuramos explorar, dos depoimentos, os aspectos que representaram ações da família com intuito de correção, reversão ou compensação da deficiência dos filhos, as quais, a nosso ver, representaram uma verdadeira batalha contra os efeitos sociais da deficiência.

A partir dos relatos dos participantes, podemos afirmar que o desespero e a pressão são bastante evidentes, no sentido de as famílias procurarem reverter ou corrigir a situação, o que dá início a uma batalha com fim incerto contra a deficiência.

Quando convidamos as famílias a falar sobre o que fizeram para os seus filhos com deficiências nos primeiros momentos, as suas respostas convergem na procura de tratamentos da medicina tradicional e convencional, para proporcionar uma vida social melhor para as crianças: “[...] levei ao hospital central, [...] levei várias vezes aos médicos tradicionais e ainda estou a tentar” (Mãe de Maria). “[...] já o levei ao hospital psiquiátrico[...] já o levei ao curandeiro” (Mãe de João, informação verbal).

Assim, de acordo com as declarações dos participantes, podemos afirmar que o momento da descoberta da existência de uma deficiência é vivido como ponto de partida de uma batalha com fim incerto, mas com um percurso alternado entre medicina convencional hospitalar a medicina tradicional (sob responsabilidade de curandeiros).

Mãe de Maria começou a luta contra a deficiência da filha ainda muito cedo, percorrendo os caminhos do hospital e dos curandeiros. Com quatro anos de batalha, começou a ficar cada vez mais evidente que a vitória estava cada vez mais distante do seu alcance.

Mudei para lá, andei 4 anos e quando dou a medicação de lá, a situação piora, costuma ter vontade de fugir só, andar não parar em casa, não costuma ter vontade de comer e sai muita saliva da boca dela. Daí desisti com 4 anos a medicação do hospital psiquiátrico, ficava magrinha com língua fora e daí pensei que podia provocar outras coisas, fiquei mesmo 4 anos a medicar mensalmente [...] levei várias vezes aos médicos tradicionais e ainda estou a tentar. (Informação verbal).

À semelhança da mãe de Maria, a de João também percorreu os mesmos caminhos para tentar resolver o problema do seu filho, tendo frequentado o hospital e a casa do curandeiro.

- [...] já o levei ao hospital psiquiátrico para tratamento, passei a receber medicamentos, aqueles usados por pessoas com problemas mentais, tomou, mas o problema não passa. Às vezes para outro dia continua (...) já o levei ao curandeiro, mas tenho ido mais ao hospital, mas ainda o problema não passa. (informação verbal).

Ambos os relatos consolidam o entendimento de que, nas comunidades moçambicanas, a existência de uma criança com deficiência, contrariamente ao que, geralmente, acontece noutros contextos onde “a educação das crianças com deficiências ficou nas mãos de especialistas – os professores, o psicólogo – relegando à família um papel supostamente secundário” (Paniagua, 2004, p. 330), os pais têm um papel determinante, terão de decidir a vida social e educacional da criança, incluindo a análise de potenciais opções que possam orientar a sua vida social presente e futura.

Sobre os tratamentos médicos, terão que optar pelo encaminhamento da criança aos cuidados convencionais da rede nacional de saúde ou pelo sistema de tratamentos de médicos tradicionais, associados de curandeiros que exercem suas atividades paralelamente ao sistema nacional de saúde, que tem sido opção de muitas famílias, sobretudo nos momentos iniciais em que tomam conhecimento da existência de deficiências significativas nas crianças.

A preocupação dos pais para com os filhos com deficiência não se resume apenas nas decisões que devem tomar sobre os tratamentos médicos adequados para eles, vão além disso,

e envolvem esperanças e ilusões, que muitas vezes são alimentadas por um conjunto de informações que recebem de diversos profissionais, as quais nem sempre são convergentes – muitas vezes, alguns recomendam determinado tratamento e outros desaconselham para a condição da criança. Este dado é evidente na fala da mãe de Maria, quando explica as recomendações que teve, dos profissionais de saúde no hospital central e no psiquiátrico em Nampula.

[...] deram-me medicação, mas não passou, [com] a medicação do hospital psiquiátrico, ficava magrinha com língua fora e daí pensei que podia provocar outras coisas, fiquei mesmo 4 anos a medicar mensalmente (Mãe de Maria).
 [...] passei a receber medicamentos, aqueles usados por pessoas com problemas mentais, tomou, mas o problema não passa. (Informação verbal).

Estas são parte de um conjunto de situações que as famílias de João e de Maria passaram e ainda estão passando por ter filhos com deficiências. Entretanto, uma análise geral dos depoimentos permite-nos detectar, nas entrelinhas, um sentido de percepção das famílias de que “o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica” (VIGOTSKI, 2019, p. 41).

Este entendimento evidencia-se quando as famílias, nas suas falas, fazem referência à sua persistência, frequentando os hospitais e os curandeiros, por exemplos, nas falas anterior, em que enfatizam ter recebido a medicação, após a administração, mesmo não tendo efeitos desejados, não pararam, continuaram com os processos de tratamentos dos filhos. Esses fatos levam-nos ao entendimento de que as famílias tinham em mente de que, os tratamentos médicos, dos curandeiros ou os processos de compensação que poderiam receber desses profissionais, não eram dirigidos à eliminação da conduta direta da deficiência, mas sim à eliminação das dificuldades ou efeitos criados por esta (VIGOTSKI, 2019). Como, por exemplo, a mãe de Maria, quando fala que

[com] a medicação do hospital psiquiátrico, ficava magrinha com língua fora e daí pensei que podia provocar outras coisas[...] mudei para lá, andei 4 anos e quando dou a medicação de lá, a situação piora, costuma ter vontade de fugir, só andar, não parar em casa, não costuma ter vontade de comer e sai muita saliva da boca dela (Informação verbal)

As passagens de depoimentos, como estas, reforçam a ideia de que, em certo sentido, a preocupação das famílias era, fundamentalmente, eliminar os efeitos da deficiência no âmbito social, que, neste caso, foi o emagrecimento da criança, por não ter vontade de comer e estar no convívio familiar. Provavelmente, se a medicação oferecida não levasse ao emagrecimento

e à suspeita de provocar outros problemas, essa medição poderia representar para a criança uma via alternativa que, pela qual, ela poderia reduzir os efeitos sociais da deficiência e entrar em processo de desenvolvimento cultural, de acordo com as suas especificidades.

5.3.3 Interpretação da deficiência

Até aqui, os depoimentos das famílias são referentes a manifestações dos efeitos sociais da deficiência, retratando um conjunto de atributos dos comportamentos das crianças que se configuram em deficiência. Porém, quando são convidadas a refletir sobre o que realmente as crianças têm, apresentam um conjunto de interpretações que, a nosso ver, o significado encontra-se disperso no contexto teórico de autores, como Vigotski (2019), Lacerda e Leite (2018), Sousa (2009), entre outros.

Na literatura, os entendimentos e interpretações sobre a deficiência são variáveis, com base em diversos modelos teóricos. Por exemplo, Vigotski (2019, p. 53) considera a deficiência como

defeito originado pelo desvio do tipo biológico estável de homem [que], ao provocar a extinção de algumas funções, a insuficiência ou a deterioração dos órgãos, [acontece] a reorganização mais ou menos essencial de todo o desenvolvimento em novas condições, segundo o novo tipo

Esta nova forma específica da estrutura orgânica e psicológica que emerge no indivíduo, em decorrência da deficiência, pode ganhar várias interpretações. Sade e Chacon (2011) referem que os pensamentos e

ações humanas refletem a presença de padrões de comportamento regidos por normas ou regras existentes em todas as áreas da vida social, [que] são aprendidos primeiramente na família (ou em ambientes substitutos) e, posteriormente, em diferentes partilhados, como a escola e outras instituições, conferindo ao homem seu *status* e identidade social (p.93).

No contexto desses padrões de comportamentos e regras de convívio social se constrói a identidade social do indivíduo, com interpretações válidas para as pessoas consideradas normais, quanto para aquelas cuja condição pessoal, por algum atributo diferencial, as coloca em situação de deficiência (SADE; CHACON, 2011, p. 93).

Para o caso específico das pessoas com deficiência, Lacerda e Leite (2018) entendem que as diversas identidades e interpretações construídas em torno da sua condição, podem ser resumidas em quatro perspectivas, nomeadamente a concepção orgânica, psicossocial, histórico-cultural e metafísica. Na mesma linha de pensamento, Sousa (2009) considera a

possibilidade do entendimento da deficiência num contexto de três modelos: modelo médico, modelo social e modelo biopsicossocial.

Entendendo os significados que a interpretação da deficiência pode ter na perspectiva de teórica de autores referenciados, analisamos os depoimentos dos nossos participantes, quando são questionados sobre o que entendem da condição dos seus filhos.

A mãe do João, em certo momento, quando descreve o comportamento do filho, refere que “ele não deixa que alguém mexa nas suas coisas [...] acho é por causa daquela doença dele, a cabeça dele que não está bem. Mesmo agora que está a crescer tem sido um pouco mais fechado” (Mãe do João, informação verbal). Neste depoimento, podemos observar que a mãe de João associa as manifestações e comportamentos do filho com o fato de ser uma criança com deficiência.

Também, para o caso da Maria, a sua família entende e interpreta a deficiência como causa de comportamentos que, socialmente, são considerados desajustados, afirmando que, “posso dizer que tem todos os problemas, problemas físicos e psicologicamente também não está bem” (Mãe de Maria, informação verbal).

A partir dos depoimentos das famílias, nestes casos, podemos afirmar que a interpretação da deficiência se dá tendo como referência as condições individuais das crianças, sem a compreensão sobre a necessidade de ajustes no contorno social, na busca de recursos diferenciados que lhes assegurassem o desenvolvimento. Esta forma de entender o significado da deficiência, que coloca em realce o indivíduo, e não o ambiente, corresponde à concepção orgânica (LACERDA; LEITE, 2018) ou ao modelo médico (SOUSA, 2009), em que a deficiência é entendida “como um problema das próprias pessoas, diretamente, causado por doença, acidente ou outra condição de saúde, passível de melhorar através de intervenções exclusivamente centradas no indivíduo, consignadas como reabilitação” (SOUSA, 2009, p.13).

Uma outra forma de interpretar o fato de as famílias entrevistadas considerarem a deficiência como uma condição do indivíduo, sem avaliar os aspectos sociais que a fazem emergir como atributo diferencial, considerados como deficiência, se alinha com a perspectiva teórica de Sade e Chacon (2011), os quais conferem importância do contexto e do meio na construção da identidade e interpretação social do indivíduo. Para estes autores, as interpretações do sentido de deficiência pelas famílias devem ser entendidas tendo em consideração o lugar que a deficiência ocupa na vida cotidiana da comunidades: identidade social que é atribuída à pessoa com deficiência, representa o papel que o público estabeleceu ao longo da história como sujeito doente, possui pouca inteligência, não responde por seus atos,

incapacitado, colocando em situação de desvantagem em muitos contextos, incluindo o educacional (SADE; CHACON, 2011).

Ressaltamos estes depoimentos: “[...] acho é por causa daquela doença dele” (Mãe do João); “posso dizer que tem todos os problemas [...]” (Mãe de Maria) para observarmos outro aspecto marcante que está relacionado com o fato de a deficiência ser considerada como sinônimo de doença, condição patológica que coloca o indivíduo incapaz e inadequado para a ordem social estabelecida nos diferentes contextos da vida social, incluindo a educação. Neste sentido, a deficiência, vista como doença, reforça, de forma não consciente, “a sub-participação das pessoas com deficiência em muitos dos aspectos da vida social [o que] tem conduzido a situações de exclusão e discriminação, em especial o direito à igualdade de participação e de tratamento” (SILVA, 2009, p. 79), na medida em que, maior parte das práticas da vida cotidiana atuam na perspectiva incapacitante, que acentua mais os limites do que as capacidades das pessoas com deficiências.

Contudo, entendemos que estes significados atribuídos à condição de deficiência representam as ideologias que se configuram nas vivências do cotidiano das comunidades e servem de base na orientação da criança com deficiências em diferentes esferas da vida social, incluindo a educação. Com isso, passamos a analisar, a partir dos depoimentos, como se estabelecem as relações sociais entre as crianças com deficiência e outros membros no cotidiano da comunidade, a partir do contexto familiar dessas crianças.

5.3.4 Deficiência e relações sociais

A relação entre a deficiência e a forma de ser e estar da criança, como pessoa doente, que não está bem, anunciada nos relatos anteriores, continua como a justificativa do modo como se estabelecem as relações interpessoais nas vivências sociais que envolvem as crianças com deficiência. Na reflexão sobre como as crianças interagem com outras pessoas, na experiência das famílias participantes, foi possível constatar a existência de duas formas de interações interpessoais em que as crianças estão envolvidas. Uma é caracterizada por limitações consideradas como sendo decorrentes da deficiência, em que, como descrevem Sade e Chacon (2011), a história da criança é

estreita e abstrata, e vai sendo acoplada à deficiência, expressando seu papel social, os seus valores e as relações sociais nas quais a vida se insere. As personas vão sendo construídas por meio desses papéis e refletidas no grande palco que é a sociedade, em todas as etapas de vida pelas quais pode passar um indivíduo: escolarização, profissionalização, casamento, etc. (p. 97).

Especificamente, esta descrição apresentada por Sade e Chacon (2011), sobre a interação de crianças com deficiência, é evidenciada pela família de Maria, quando a mãe da criança considera ela como solidária, que apenas fica sozinha e não gosta de brincar, nem com os brinquedos.

ela não brinca com ninguém. Brinca sozinha. Mesmo arranjar maneiras, lá no hospital me aconselhavam arranjar brinquedo, mas ela não gosta, único brinquedo que gosta é boneco de animal, mas boneca de pessoa, como brincam outras crianças, não quer, nem outra coisa nada, se vier outra criança para brincar com ela, ela sai do lugar. (Mãe de Maria, informação verbal).

A análise deste depoimento leva-nos ao entendimento de que a criança com deficiência vive um cotidiano limitado pelo seu *status* social, ela tem uma forma peculiar de interação social e de desenvolvimento que os outros precisam de ter em consideração, como disse a Mãe de Maria, a sua filha não gosta de brincar com outras crianças, ela brinca consigo mesma, não precisando de outros. Neste contexto, a família entende que deve haver alguém que decida por ela, sem que se tenha em conta as suas vontades, como refere: “[...] lá no hospital me aconselhavam a arranjar brinquedo, mas ela não gosta” (Mãe de Maria, informação verbal).

Com essa situação, entendemos que “sua trajetória de vida é, portanto, marcada pelo que os outros pensam ser melhor para ele, e ele, por sua vez, acaba vivendo entre o ideal e o real” (SADE; CHACON, 2011, p. 103).

O ideal, neste caso, representa o que sociedade convencionou para as crianças na fase de desenvolvimento de Maria: brincar com brinquedos, porém não se tem em conta que ela, pela sua condição, precisa-se compreender que tem aspectos singulares que caracterizam o seu desenvolvimento, as suas vontades e formas de relacionamento, os quais representam o real para ela:” único brinquedo que gosta é boneco de animal, mas boneca de pessoa, como brincam outras crianças, não quer [...]” (Mãe de Maria, informação verbal).

Sobre a singularidade de aspectos que caracterizam a vida social de Maria, se nos determos a manifestações, como querer brincar sozinha, não gostar de bonecas e nem de interagir com outras pessoas, embora não tenhamos informação da existência de um laudo sobre a condição da criança, estas manifestações são parte de características que as crianças com Transtornos de Espectro Autista (TEA) apresentam, definido como “distúrbio do desenvolvimento humano associado principalmente ao comprometimento nas habilidades de comunicação e socialização do portador” (SILVA; ARTUSO; TORTATO, 2020, p. 167).

Neste caso, como realça a teoria vigotskiana, para educação de crianças ou estudantes com deficiência devemos criar meios alternativos, indiretos que possibilitem o acesso destes a conteúdos escolares. No processo de busca de formas alternativas para o acesso ao desenvolvimento cultural, Siva; Artuso e Tortato (2020) atribuem importância ao uso da tecnologia. Como afirmam,

os *softwares* podem ser vistos sob a ótica de serem instrumentos ideais para complementação do processo de conhecimento, pois têm possibilidade de auxiliar na assimilação do conteúdo de forma interativa, mediante o uso de cores, desenhos e figuras nos jogos e brincadeiras que estimulam a criança, inclusive a criança autista na leitura e na escrita, na abstração, na construção de conceitos e em outros processos cognitivos. Além do desenvolvimento cognitivo, esses recursos tecnológicos possibilitam auxiliar a convivência social de pessoas com dificuldade de estabelecer relacionamentos afetivos, como os autistas (SILVA; ARTUSO; TORTATO, 2020, p. 171, grifo dos autores).

No entanto, na hipótese de Maria ser uma criança autista, os autores que temos vindo a citar referem que, “os autistas apresentam fascinação por estímulos visuais, bem como aversão ou simpatia por gostos ou cheiros específicos. Problemas comportamentais como hiperatividade e déficit de atenção também são atribuídos ao transtorno autista” (SILVA; ARTUSO; TORTATO, 2020, p. 168), pelo que, a família e a escola deveriam investir nas ferramentas que cativam a atenção dessas crianças, como, o uso de cores, desenhos e figuras nos jogos e brincadeiras, entre outras atividades que estimulam a criança.

Porém, ainda no contexto da interação interpessoal da criança com deficiência no seu meio, há uma outra forma de perceber essa interação para além daquela que caracteriza a Maria, que é vista como fechada e não comunicativa. Quando a mãe do João é convidada a refletir sobre a relação do seu filho com outros, o entendimento anterior, de que a deficiência limita o *status* da criança, esbate-se por conta do seu relato mostrar que a deficiência do seu filho nunca foi obstáculo nas relações com os outros, como afirma: “ele tem sido bem tratado, os amigos não o ofendem, ele é amigável com todos, ninguém o bate e ele não bate a ninguém. Só, ele não se entende com o irmão dele, com quem vive, discutem muito, mas com os amigos dele não” (Mãe de João, informação verbal).

Com base em Sade e Chacon (2011), podemos caracterizar a fala da mãe do João como sendo a forma como “a história familiar determina o lugar e o modo pelo qual a sua história se

torna singular, [...], por meio de mensagens subjetivas, a pessoa [com deficiência] sente-se amada, pois atenção de todos é voltada praticamente para ela” (p. 97).

Se de um lado a deficiência apresenta-se como fator impeditivo nas vivências sociais e, do outro lado, ela não desempenha a mesma função, achamos que o entendimento correto sobre a influência da deficiência na vida das pessoas que se encontram nessa condição, seria a especificidade de cada caso associada às consequências sociais da manifestação dessa deficiência. Em outras palavras, achamos que, na análise de interações de Maria e de João, encontramos um contexto em que a deficiência funciona como parâmetro na avaliação das interações sociais dessas crianças, em que “quanto mais dependente do outro, mais rebaixada é a auto-estima e menos independente se torna, em suas atitudes e desejos” (SADE; CHACON, 2011, p. 97). Esta premissa enfatizada por estes autores, é evidente na descrição dos modos de relacionamentos sociais das crianças participantes, sobretudo nas seguintes falas: “ela não brinca com ninguém. Brinca sozinha [...]” (Mãe de Maria); “[...] ninguém o bate e ele não bate a ninguém [...]” (Mãe do João).

No relato da mãe do João há dois aspectos que temos a reter sobre o relacionamento do seu filho com outros. O primeiro é sobre o relacionamento em sociedade (pessoas que não fazem parte da sua família), quando se refere a relações que o filho tem com pessoas fora do círculo familiar, descreve o filho como “amigável com todos, ninguém o bate e não bate a ninguém” (Mãe de João). Aqui, entendemos haver uma reciprocidade em termos do comportamento do João em sociedade, ele recebe dos amigos aquilo que oferece (amizade e simpatia) e com essas pessoas não há concorrência em nada, seja de afeto ou material, as pessoas estão já adaptadas e o tratam com alguma igualdade.

Um segundo aspecto a reter, é sobre a relação do João dentro da família, com seu irmão, com quem partilha o mesmo teto, a situação é outra “[...]ele não se entende com o seu irmão com quem vive, discutem muito” (Mãe do João, informação verbal). A hipótese mais provável que possa explicar a razão da vulnerabilidade das relações entre o João e o seu irmão é o sentimento de ciúmes que o irmão possa ter pela atenção dada ao João pela família em relação a outros irmãos. Sendo o único filho com deficiência na família, é natural que a família concentre mais atenção nele, como realçam Paniagua (2004); Sade e Chacon (2011), frequentemente, os pais dedicam maior atenção aos filhos com dificuldades. Parece-nos que, na relação dos pais para com os filhos com deficiência, há um sentimento e necessidade de prover alguma forma de compensação pela condição em que se encontram, pois, como, os filhos com deficiência geralmente não podem realizar certas atividades ou ações no contexto das

necessidades da família, eles recebem um tratamento especial, o que provoca reações de ciúmes pela parte de outros filhos, como é o caso em apreço.

Ainda, sobre a convivência entre irmãos, em famílias com crianças com deficiência, Geraldo e Messa (2007) apontam que a maioria das pesquisas sobre o relacionamento de irmãos, de crianças com deficiência, se referem à existência de vulnerabilidade da relação de irmãos de crianças com deficiência e não à resiliência, Estes autores aconselham um acompanhamento por um profissional, não somente para fornecer informações aos irmãos, mas também para orientá-los e compreendê-los em sua relação com um indivíduo com deficiência.

Se há tendência de as crianças com deficiência receberem mais atenção dos seus pais do que as que não se encontram nessa condição, quais são as possibilidades de realização social que elas podem ter? Esta é uma das inquietações que procuramos atender no ponto da análise que se segue.

5.3.5 Potencialidades de realização social

No conjunto das dimensões analíticas que definimos para este primeiro eixo da análise, que retrata as vivências sociais dos nossos participantes, a questão de potencialidades de realização social das crianças com deficiência é um dos aspectos que procura perceber até onde é que eles e outros pensam que podem chegar, atendendo ao desempenho que estes podem ter nas condições socioeducacionais em que estão inseridos.

Apontamos a realização social como o modo de sobrevivência humana, que se caracteriza pelo fato de “todo indivíduo possuir necessidades a serem supridas, objetivos a serem atingidos, projetos a serem colocados em prática, independentemente do seu nível intelectual, seu tipo de personalidade, seu grau de cultura” (SADE; CHACON, 2011, p. 100).

Neste sentido, como indicam Sade e Chacon (2011) a possibilidade da realização social efetiva-se por meio do trabalho e da liberdade, que conferem ao indivíduo o *status* de pessoa capaz e criadora. No contexto deste raciocínio, quando questionada a mãe de Maria sobre as potencialidades da sua filha atingir a realização social, realizando ações que representam sua maturidade e independência, ela entende serem escassas ou mesmo inexistentes essas possibilidades na vida social da filha, enquanto estiver nas condições em que se encontrava no momento da nossa conversa, como frisou:

[...]do ponto de vista educacional e social, não esperamos nada dela, só agradecemos pela vida que tem, mas não achamos que possa estudar e ter algum emprego ou constituir família dela quando crescer, talvez isso possa acontecer, se essa situação dela passar ou reduzir (Mãe de Maria, informação verbal).

Enquanto na família de Maria, a possibilidade de realização social da aluna aparece num horizonte de grandes incertezas, que se acredita estar condicionadas pelas características da sua deficiência, na família do João não acontece o mesmo. Nesta, as potencialidades de realização estão inscritas no projeto de vida do aluno, embora se considere como obstáculo, a escassez de recursos, sobretudo econômicos, que a família estava a atravessar. Como refere a mãe do estudante:

[O João] diz que gostaria de estudar ter um emprego, fala que quer estudar e terminar, mas eu o tenho perguntado, como vais conseguir? você não tem condições e não tem pai para te ajudar, eu sou desempregada, como vais conseguir isso? essas coisas, ele fala nos momentos em que está satisfeito (Mãe do João, informação verbal).

Neste contexto, a análise dos depoimentos mostra diferenças de percepção em relação a potencialidades de realização social destes estudantes. No nosso entender essas diferenças podem ser melhor entendidas se forem colocadas, reativamente a dois aspectos: as manifestações da deficiência (seu impacto na vida social) e as condições (o ambiente social em que se encontra inserida a pessoa com deficiência).

Como fazem referência Del-Masso e Araújo (2011, p. 70), “o desempenho de uma pessoa depende das suas condições corporais e fatores ambientais. As necessidades educacionais especiais não se definem apenas pelas características da ação nos domínios das funções corporais da pessoa, mas pelas características da sua interação com o meio”.

Entre as condições corporais e os fatores ambientais, estes últimos se afiguram como sendo o que mais preocupa a família e que se identificam como a causa principal da distorção ou desvio, em termos de sonhos e potencialidades da realização social. Por exemplo, na família de João, os fatores ambientais parecem-nos serem mais expressivos na avaliação da sua deficiência, do que os corporais. Isso é evidente quando a mãe do aluno não equaciona a possibilidade de terminar o Ensino Geral, num contexto adverso, em termos de condições sociais: “[...]você não tem condições e não tem pai para te ajudar, eu sou desempregada, como vais conseguir isso?” (Mãe do João). No sentido em que coloca a sua fala, a mãe do estudante remete-nos para o entendimento de Sade e Chacon (2011) ao considerarem que, na vida social, em todas as suas esferas, foi estabelecida uma ordem, e para alguém ser aceito, deve estar adequado nas perspectivas dessa ordem, “não fugir à norma é o primeiro mandamento. Para a pessoa com deficiência, contudo, é romper as barreiras não só do tecnológico, mas, sobretudo do patológico” (p. 100).

Então, nas “contas” da mãe do João, a probabilidade de o filho romper o conjunto de barreiras à sua volta, terminar último ciclo do ESG2 e ter um emprego, é nula, ou seja, na sua ótica, sem um trabalho que garanta sustento e sozinha nos esforços de cuidar de João com deficiência e outros irmãos, as potencialidades de realização social que o filho possa ter, são uma ilusão.

No caso da família de Maria, o pensamento é o mesmo, a família afirma não esperar nada da aluna por causa das suas condições corporais. Nestas situações, a escola, enquanto um dos ambientes em que estão inseridos os estudantes com deficiências que representam deficiência, tem sua participação na vida destes estudantes. Como indicam as autoras antes citadas,

é importante que a escola cumpra o seu papel ao orientar o indivíduo com deficiência que apresenta necessidades educacionais especiais, para a sua futura inserção na sociedade, alcançando, assim, a terminalidade na formação educacional e integrando-o ao meio social e, por que não dizer, ao meio profissional (DEL-MASSO; ARAÚJO, 2011, p. 69).

Embora a escola regular do Ensino Geral não tenha programas de atendimentos clínicos ou de reabilitação, considera-se também importante que os diferentes intervenientes do processo educativo das crianças com deficiências, professores, diretores, estudantes, as famílias e a sociedade em geral, possam discutir afincadamente as possibilidade de inclusão e manutenção destes estudantes no sistema, das classes iniciais às últimas, para que todos tenham a possibilidade de materialização dos seus sonhos, mediante as suas potencialidades.

Contudo, a análise de aspectos relacionados com as potencialidades de realização social de Maria e João, enquanto participantes do estudo, encerra análise das vivências sociais no âmbito das dimensões que definimos para o primeiro eixo das nossas entrevistas, que retrata. A seguir, continuamos com a análise das nossas entrevistas, desta vez, tendo como foco aspectos da inclusão escolar destes estudantes.

5.4. Análise das entrevistas: inclusão escolar de estudantes com deficiências

Como já referido atrás, as vivências sociais estão inscritas nas histórias de vida social dos indivíduos, envolvendo ações e relações sociais do cotidiano, a sua análise deve ser feita mediante a seleção de aspectos a explorar, que sejam do interesse da investigação. Neste sentido, na análise anterior sobre as vivências sociais de estudantes com deficiência, nossa preocupação esteve relacionada com os modos de vida social que têm lugar fora do contexto escolar. Neste momento, a análise que se segue é sobre a inclusão escolar, entendida como

todos os aspectos que estão em volta da escolarização de estudantes com deficiência nas escolas regulares do Ensino Geral do sistema educativo moçambicano.

Neste ponto, procuramos explorar, a partir dos depoimentos dos participantes do estudo, até que ponto a deficiência tem sido relevante na definição e determinação dos processos educativos escolares dessas crianças. Centramos a atenção, exclusivamente, no processo de inclusão de âmbito escolar, procurando perceber o papel que a deficiência desempenha na constituição e materialização dos projetos estudantis de estudantes com deficiência e, para isso tomamos como referência da nossa análise, aspectos como a trajetórias escolar desses estudantes, isto é, o processo de ingresso, frequência e egresso dos ambientes educativos escolares; projetos e expectativas estudantis, aquilo que eles esperam que a escola lhes traga, enquanto estudantes com deficiência; entraves e resiliências na vida estudantil, possíveis situações escolares com tendências repulsivas aos estudantes com deficiência e as formas de sua superação; e o significado do processo de escolarização, em um contexto onde os estudantes com deficiência significativas, o processo de escolarização não se considera prioritário, importa saber para os que se encontram inseridos no processo da escolarização, o que este lhes significa.

5.4.1 Trajetória escolar

No âmbito do nosso eixo analítico sobre inclusão escolar, o primeiro aspecto a analisar são as trajetórias escolares dos estudantes. Como referimos atrás, a Maria e o João, até ao momento em que entrevistamos, eram estudantes com deficiência do primeiro e segundo ciclos do ensino primário, respectivamente. A Maria, com 13 anos de idade, frequentava a 2ª classe e João, com 16 anos, era estudante da 6ª classe. Analisando as idades das crianças e as classes que frequentavam, podemos observar um distanciamento. Geralmente, as crianças, pela lei do SNE, ingressam a escola primária no ano em que completam 7 anos, assim, a Maria, com sua idade deveria frequentar a 7ª classe, ou seja, a última do 2º ciclo do ensino primário, e o João, aos 16 anos, deveria estar no final do 1º Ciclo do ensino secundário (10ª classe).

Neste contexto, caracterizado por uma discrepância entre as idades das crianças e os níveis de suas escolaridades, podemos afirmar que, logo à partida que estes estudantes apresentam uma trajetória escolar irregular, à margem do preconizado pelo sistema educativo.

No entanto, analisando, concretamente as falas das famílias sobre o processo de escolarização destes estudantes, na família do João, como podemos constatar nas entrelinhas do depoimento da mãe do aluno, há uma consciência de limitações decorrentes das diversas formas de barreiras do entorno social que se afiguram como potencialidade de obstrução do ritmo normal do decurso escolar.

[...] ele frequenta a escola desde pequeno, mas como a doença começou-lhe aos 6 anos [...], mas não tem dito aproveitamento pedagógico desejável, mas estuda, ele sempre vai, não falta [...], mas ele é assíduo, não falta de qualquer maneira, só nos dias em que está doente (Mãe do João, informação verbal).

A família, embora reconheça a persistência e assiduidade do João ao processo de ensino desde os primeiros anos de escolaridade, refere que o aproveitamento pedagógico não tem sido o desejável, devido, na ótica da família, à falta de colaboração, uma vez que, ele “[...] não aceita que alguém cá em casa mexa nos materiais escolares dele, ou que alguém o explique algo da escola, só aceita que sejam pessoas da escola a explicar-lhe e não o seu irmão cá em casa” (Mãe do João, informação verbal).

Se nos determos ao que Sade e Chacon (2011) nos ensinam sobre a vida cotidiana, de que ela tem dois momentos, nomeadamente o ideal e o real, “enquanto estamos na idealização, as mudanças não ocorrem. Para haver mudanças, na vida e na rotina, a barreira entre esses dois polos deve ser rompida (p. 103). Com isto, queremos entender que o processo da escolarização de João, provavelmente, ocorra de forma mais abstrata e ideal, em que o estudante sente que na realidade não é o que acontece, considerando, desta forma, como barreira a intervenção de terceiros em seus assuntos estudantis.

Assim, analisando o que família acha do seu filho, recuperamos a fala anterior, sobre o desejo do aluno: “[...] fala que quer estudar e terminar [...]” e a associando com a atual:” [...], mas não tem dito aproveitamento pedagógico desejável, mas estuda, ele sempre vai, não falta [...] acho é por causa daquela doença dele, emerge” (Mãe do João). Nestes depoimentos emerge aquilo que Vigotski (2019) sublinha, de que o desenvolvimento acontece, simultaneamente em dois planos, um cultural outro natural. O aparecimento de uma deficiência origina algumas dificuldades para o desenvolvimento cultural, pelo que são necessárias, ao longo do percurso escolar desses estudantes, formas culturais singulares que possibilitem a ocorrência desse desenvolvimento.

Seguido os pressupostos da perspectiva vigotskiana, ao longo processo de escolarização do estudante com deficiência, que interfira na sua aprendizagem, em vez de colocarmos a nossa preocupação nos efeitos da deficiência, como no caso do João, considerá-la como sinónimo de doença e consideramos como razão do fracasso escolar, deveríamos concentrar o nosso foco em vias alternativas que pudessem a reduzir ou mesmo anular interferência da deficiência no da escolarização do estudante, tendo sempre em consideração as especificidades da sua condição.

No caso da Maria, a sua trajetória escolar, considerando que as vivências sociais, envolvendo o percurso escolar, constituem uma das formas em que se estabelece o desenvolvimento cultural, verificamos também o desenvolvimento cultural da aluna, neste caso, o mediado pela escola, encontra-se dificultado pelas barreiras sociais idealizadas e associadas à deficiência, como refere a mãe de Maria:

Nos últimos anos, vi que ela não tem como estudar. Levei a Anchilo, onde tem escola para crianças com esse tipo de problemas, disseram não, nós aqui sim acolhemos essas crianças, mas problema que tem sua filha não temos como, se fosse problema de braços, não tem braços ou pernas iríamos levar ou apenas problemas psicológicos, mas agora ela com tudo isso não vamos conseguir lhe mudarmos, nem para dizer sentá-la não ouve, então disseram que não, com esse problema será difícil (Mãe da Maria, informação verbal).

Observamos que as barreiras começam a ser construídas de fato a partir do contexto familiar da aluna, quando a mãe da criança concluiu que “nos últimos anos, vi que ela não tem como estudar”. Precisamos entender que esta afirmação enfatiza o que Sade e Chacon (2011) vêm sublinhando, de que a história da criança com deficiência é escrita a várias mãos. Não obstante, é o contexto familiar que, em última análise, determina o lugar e modo singular de ser dessa história, “todo o seu movimento e suas ações estão encadeados por familiares, mãe, pai, irmãs e irmãos, moldando um clima de aparente ‘normalidade’ e tranquilidade, em busca de um ponto de equilíbrio” (SADE; CHACON, 2011, p. 97).

Na fala da mãe de Maria aparece um dado importante, quando descreve as características do percurso escolar da filha. Primeiro apresenta impossibilidade que a sua filha tem de aquisição e aprimoração dos instrumentos culturais pela via da escola, apontando, como sugere Vigotski (2019), a necessidade da criação de formas especiais com o fim de levar a efeito o desenvolvimento cultural da criança com deficiência. Neste caso concreto, como aponta a mãe da criança, o uso de vias alternativas aconteceria por intermédio dos recursos da educação inclusiva disponíveis no CREI-JM de Anchilo.

Em outras palavras, quando a nossa entrevistada diz que “[...] Levei a Anchilo, onde tem escola para crianças com esse tipo de problemas, disseram não, nós aqui sim acolhemos essas crianças, mas problema que tem sua filha não temos como [...]” (Mãe de Maria), entendemos que há ampliação das barreiras, do contexto doméstico para o institucional, que se supunha ser neste em que poderia se garantir a educação enquanto direito de todos. Por causa desta constatação nos propusemos a revisar a política educativa moçambicana, no que diz respeito à inclusão escolar de estudantes com deficiências.

Desde a sua instituição, a política educacional, através dos discursos socialista e democrático, que marcaram as perspectivas de sua atuação em diferentes períodos históricos do país, sempre teve presente prerrogativas legais que garantem a inclusão escolar. A educação especial, no âmbito dos sistema educativo, teve como objeto de atuação de estudantes que se encontram, nomeadamente em situações de deficiência, dificuldade de enquadramento social e necessidades educacionais especiais.

Alguns extratos da legislação educacional moçambicanas comprovam esse entendimento, pois a deficiência e a dificuldade de enquadramento social dominaram a atenção da educação especial nas décadas de 80 e 90, por meio das leis n.ºs 4/84 e 6/92. As NEE entram na agenda da política da educação especial nos meados da década de 90, por meio da resolução n.º8/95, do Ministério da Educação.

Como mostram alguns exemplos, nos princípios da década de 80 se afirma que as crianças e jovens com deficiências físicas, mentais e de difícil enquadramento social têm direito à educação escolar, por meio de um ensino especial (MOÇAMBIQUE, 1983).

Na década seguinte, a garantia do direito à educação escolar para pessoas com deficiências é reforçada por, entre outros, dois dispositivos introduzidos no quadro legislativo da educação moçambicana nomeadamente legais a Lei n.º 6/92 e a Resolução n.º8/95. O primeiro reafirma a importância da educação dessas pessoas e confia a sua tutela a três órgãos do Estado nomeadamente os ministérios da Educação e da Saúde e a Secretaria do Estado da Ação Social, e lhes atribui a competência de “estabelecer as normas, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento, definir os critérios para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos de ensino especial” (MOÇAMBIQUE, 1992).

Enquanto o primeiro indica os órgãos responsáveis atuação ou execução da política educacional, o segundo apresenta as medidas estratégicas para a operacionalização que, segundo o documento, elas devem consistir na

- Promoção do princípio de integração através da sensibilização e mobilização de escolas regulares e comunidades para o programa de educação especial integrado;
- Formação de professores de apoio itinerantes, fornecimento de materiais de ensino e equipamento e concepção de planos de estudo flexíveis para crianças com necessidades educativas especiais. (MOÇAMBIQUE, 1995).

Note-se que, na legislação educacional das décadas de 1980 e 1990, o ensino especial aparece sempre como parte de programas educacionais, funcionando dentro do sistema educativo, ocupando espaço de modalidade especial do ensino escolar. Na atualidade, a última

lei do SNE, Lei nº 16/2018, apresenta uma educação especial que se situa à margem de todos os subsistemas educativos e que se considera como conjunto de serviços pedagógico-educacionais, os quais diferentes intervenientes do sistema educativo, com destaque para professores e as famílias, devem recorrer no atendimento a estudantes com deficiência.

No entanto, de forma resumida, podemos referir que as indicações sobre da educação especial, em diferentes períodos da história, projetam a inclusão escolar de estudantes com deficiências, de aluno de difícil enquadramento social e de aluno com NEE, tendo a escola como espaço central da materialização do processo inclusão educacional desses estudantes, onde são atendidos, ou por meio de modalidades especiais de ensino escolar, ou por meio de um conjunto de serviços pedagógico-educativos auxiliares ao processo de ensino-aprendizagem em todos os subsistemas do educativos.

Esta breve nota sobre os pressupostos de inclusão escolar no âmbito do sistema educativo e nos termos em que é descrita a vida estudantil de João e de Maria, como sendo a de escolaridade sem aproveitamento pedagógico satisfatório, ou com impossibilidade de estudar na escola regular, perto da residência, com todos aspetos impeditivos no processo de desenvolvimento cultural, relacionados com a deficiência. Tal contexto nos leva a entender que a trajetória escolar de estudantes com deficiência é caracterizada, por um lado, por obstáculos que são idealizados a partir do contexto familiar e evoluem para o contexto e institucional.

Por outro lado, os resultados que podemos ter, dos relatos dos participantes, relativos à trajetória escolar, e as premissas da inclusão escolar, permitem chegar à interpretação de Sade e Chacon (2011, p. 99), de que

há duas faces na escola especial: a aberta (que mostra à sociedade seu papel de ‘amigo do deficiente’, papel também veiculado na mídia) e a fechada (que controla e governa). Ainda que o discurso teórico educacional seja de igualdade e inclusão, o sistema segrega e exclui para, depois, incluir o sujeito moldado dentro dos padrões estabelecidos culturalmente.

Num contexto específico da política educacional moçambicana, a primeira face, a aberta, de igualdade e inclusão evidencia-se quando, por exemplo, afirma-se que os CREI são instituições de ensino multifuncionais com serviços de diagnóstico e orientação, produção de material didático específico, centro de pesquisa, de formação de professores em exercício para atender crianças e jovens com e sem deficiências (MOÇAMBIQUE, 2011).

E, a segunda face, a fechada, que segrega e exclui, emerge nos momentos como os que a mãe da Maria trouxe, descrevendo a rejeição da filha pela instituição onde devia ser acolhida: “Levei a Anchilo, [...], disseram não, nós aqui, sim acolhemos essas crianças, mas problema

que tem sua filha não temos como, se fosse problema de braços, não tem braços ou pernas iríamos levar ou apenas problemas psicológicos, mas agora ela com tudo isso não vamos conseguir[...]” (Mãe de Maria).

Contudo, embora os resultados da nossa análise apontem para uma trajetória escolar de estudantes com deficiência, caracterizada por um barreiras idealizadas a partir do contexto familiar até o institucional, e duas perspectivas do discurso educacional, uma teórica, que realça e igualdade e inclusão e outra, prática, que segrega e exclui estudantes com deficiência do processo de educação escolar, os nossos participantes, como quaisquer outros estudantes no Ensino Geral, têm seus projetos e aspirações estudantis, os quais analisamos a seguir.

5.4.2 projetos e aspirações estudantis

A trajetória escolar constitui parte dos processos que proporcionam o desenvolvimento cultural dos indivíduos. No caso de estudantes com deficiência, o percurso escolar, na maioria das vezes, deve ser feito por meio de formas especiais em consonância com a condição ou características dos estudantes. No entanto, como qualquer aluno, o com deficiência tem um projeto e expectativas em relação ao processo educativo de que faz parte. A procura de um ambiente educativo escolar adequado à sua condição para aprendizagem, constitui uma das necessidades inscritas no projeto de vida estudantil de cada um desses estudantes.

Uma análise das falas dos participantes, como temos vindo a observar, permite, de forma geral, afirmar que, quando ingressam na escola, os estudantes com deficiências não têm um horizonte temporal de longo prazo ou expectativas de ir até ao fim segundo ciclo de ensino secundário, ou seja, não equacionam a hipótese de terminar o Ensino Geral e ingressar no Ensino Superior ou na vida laboral. Tal deve-se, em grande parte, ao fato de, no contexto das suas vivências sociais e vida estudantil, se confrontarem com diversos obstáculos, os quais, de forma inconsciente, acabam por consolidar a percepção de que a deficiência não lhes permite um desenvolvimento cultural capaz de materializar os seus projetos e expectativas estudantis. Parte dos relatos dos participantes, como os que indicam que as competências académicas que estudantes com deficiência apresentam são insuficientes, ou do ponto de vista social, não se espera nada desses estudantes, reforçam a percepção da existência de um distanciamento entre os projetos e expectativas estudantis de estudantes com deficiências e a possibilidade de sua materialização.

Como apontamos antes, na entrevista com os participantes, a família, mais precisamente as mães dos estudantes, desempenharam um papel importante no esclarecimento e respostas a nossas questões. Isso foi mais evidente na conversa com Maria, pela sua condição, a aluna não

teve a disponibilidade de interagir efetivamente conosco, foi, praticamente a mãe que auxiliou nas respostas. Mas para o caso família do João, o próprio estudante respondeu a algumas das nossas perguntas.

A análise dos relatos do João permite distinguir dois posicionamentos relativos às suas aspirações. O primeiro posicionamento revela que as suas aspirações são, essencialmente, a obtenção de um diploma escolar que lhe possibilite um emprego no futuro. Uma das perguntas que o colocamos foi: assim que você está na 6ª classe, o que você pensa para o futuro? A esta, respondeu nos seguintes termos: “penso em duas coisas: terminar a 12ª classe, ser professor de música ou ser enfermeiro” (João, informação verbal).

Embora ainda em processo de escolarização, João apercebe-se que a qualificação escolar elevada tem se constituído, cada vez mais, requisito essencial no mercado de emprego. Confrontado com essa exigência, fazer a 12ª classe do SNE, o último nível do processo da escolarização do Ensino Geral em Moçambique, faz parte do seu projeto e expectativa de estudante.

Na ótica da família de João, terminar a 12ª classe e ter um emprego não passa de uma ilusão, é projeto assombrado por conjunto de obstáculos de natureza diversa., Em uma das suas falas anteriores, a mãe deixou esse nosso entendimento muito evidente, sobretudo, quando referiu: “[...], mas eu tenho perguntado a ele como vais conseguir? Você tem problemas, sua saúde, não tira boas notas, não tem condições, não tem pai para te ajudar, eu sou desempregada, como vais conseguir isso?” (Mãe do João, informação verbal).

Neste depoimento, está evidente o reconhecimento da existência de um conjunto de fatores que podem obstruir o sonho de estudantes com deficiências, e também está evidente a desconfiança que as famílias têm, em relação a possibilidade de os intervenientes do processo educativo dos seus educandos proporcionarem o domínio e utilização de sistemas culturais que os levem à materialização dos seus sonhos.

O mesmo entendimento que temos, da existência de fatores de diversa natureza que inviabilizam os sonhos de estudantes com deficiências, vem sendo sublinhado por Sade e Chacon (2011, p. 100), quando apontam que, a pessoas com deficiência é ‘acorrentada’ pelo universo da profissionalização e pouco consegue quebrar as barreiras estabelecidas pelo poder tecnológico. No caso específico do João, as barreiras não são só do tecnológico, começam com o terminar a 12ª com sucesso e se estendem ao acesso à formação de professor de música ou de enfermeiro.

Em consequência do reconhecimento de existência de barreiras no processo de escolarização de pessoas com deficiência, as quais muitas vezes se consideram intransponíveis,

maior parte de crianças com deficiências não vai à escola (RAVIM, HANDICAP INTERNATIONAL; MINISTÉRIO DA MULHER E AÇÃO SOCIAL, 2010) e, os poucos que ingressam não conseguem alcançar níveis de escolaridade mais altos, ficando restringidos aos primeiros anos de escolaridade (MINED, 2019).

Ainda no que diz respeito aos projetos e expectativas de estudantes com deficiências na escola regular, um segundo posicionamento, revelado pela família de Maria, nos remete para o entendimento de que esses estudantes frequentam a escola apenas porque é um dos direitos que têm, enquanto cidadãos, mas sem nenhuma possibilidade de inscrever o processo da escolarização num projeto que resulte, por exemplo, na aquisição de competências para o mercado de emprego. Como refere a mãe de Maria: “levei lhe à escola apenas por ser seu direito, como qualquer criança, mas sei que ela não tem como estudar e aprender alguma coisa que lhe possa ser útil no futuro [...] a sua situação não lhe permite [...]” (Mãe da Maria, informação verbal).

Nestes termos, em que se elucida a ausência de uma possibilidade de aproveitamento da escolarização para a vida futura da criança, se comparamos com o caso anterior, o do João, em que se aventa a hipótese ter um emprego, depois da escola, entendemos que as características do meio e de cada condição de deficiência são importantes para a estruturação do desenvolvimento cultural de cada indivíduo. Como já refere Vigotski (2019) há uma relação entre o tipo de desenvolvimento e as funções psicológicas naturais, em que “a inabilidade para utilizar as funções psicológicas naturais e dominar os instrumentos psicológicos determina [...] o tipo de desenvolvimento cultural da criança com defeito” (VIGOTSKI, 2019, p. 58). Assim, no contexto das condições da Maria e do João, a interpretação que nos ocorre é de que as barreiras, que são impeditivas na vida social dos estudantes com deficiência, atuam em consideração com as características da deficiência de cada um.

Com isso, deduzimos que o êxito dos projetos e expectativas estudantis, inseridos no conjunto dos processos de desenvolvimento cultural, tem a ver com a relação que se estabelece entre as barreiras sociais e as formas e características da deficiência que representa o aluno. O mesmo, dito de outro modo, equivale a afirmar as condições do meio que se inserem a Maria e o João, suas características e manifestação, em termos de dependência nas suas atuações sociais, determinam a forma de desenvolvimento cultural que cada um dos estudantes pode alcançar e, conseqüentemente, a possibilidade de construção e materialização de projetos de vida, por meio do processo de escolarização, segue direções e perspectivas diferentes, dependendo das formas da deficiência que cada um dos estudantes apresenta e suas formas de interpretação.

Assim, a análise sobre os projetos e expectativas estudantis de estudantes com deficiências, com base nos relatos apresentados, mostra que, entre os participantes, são detectáveis diferenças do modo de como cada um constrói as suas aspirações em relação ao processo de escolarização. Essas diferenças podem ser entendidas se os depoimentos dos participantes forem posicionados, relativamente a dois aspectos: um deles tem a ver, especificamente, com a capacidade de fazer face aos obstáculos, que pode emergir através de vias alternativas e processos compensatórios decorrentes das características da deficiência.

Outro aspecto que marca diferença na forma de construção de expectativas desses estudantes está relacionado com as condições e vivências sociais do contexto em que cada um está inserido. Como nos indicam Sade e Chacon (2011) geralmente nas vivências sociais do cotidiano das comunidades, tomando como referência as características de sua interação com o meio, suas condições corporais e os obstáculos que encaram na sociedade, é desenvolvido um sentimento de inferioridade social em torno de estudantes com deficiência. Neste contexto, podemos afirmar que a combinação de diversas situações que caracterizam o estilo de vida de estudantes com deficiência permite chegar à conclusão de que os seus projetos e expectativas não encontram espaço para se tornar realidade em suas vidas.

Se as expectativas e projetos dos estudantes não se concretizam, questionamo-nos como eles sobrevivem a diversas situações que se caracterizam como obstáculos nas diversas esferas da vida social, incluindo a educação? Com este questionamento procuramos, a seguir, explorar dos depoimentos dos participantes, os modos e formas que adotam para se manterem no convívio social e educacional em que se encontram, tendo em consideração a existência de formas, às vezes não consciente, de simpatia ou aversões à sua presença nos ambientes em que se encontram.

5.4.3 Entraves e resiliência na vida estudantil

Frequentar uma escola, pela constituição moçambicana, é um dos direitos básicos de todos os cidadãos, incluindo aqueles com deficiência. No entanto, a análise baseada nos relatos dos participantes, sobretudo aqueles que caracterizam a Maria e o João, como estudantes que, pelas suas condições e pelo contexto em vivem, do ponto de vista social e educacional, não se espera nada deles; não apresentam resultados acadêmicos satisfatórios etc., até aqui, essas colocações permitem afirmar que nas diferentes áreas da vida social, incluindo a educação “a história da deficiência é envolta em um manto de estigmas, dissimulados pelos estereótipos de dependência e da passividade” (SADE; CHACON, 2011, p. 104), os quais representam

obstáculos de natureza diversa que se afiguram como entraves no benefício desse direito a crianças com deficiências.

Como referimos, os obstáculos são resultado da combinação de diversos fatores do contexto das vivências sociais, o estilo de vida desses estudantes, suas características corporais, suas capacidades na realização de tarefas do dia a dia, incluindo são potencialidade acadêmicas são colocadas em causa a ponto de se desenvolver um sentimento inferioridade social sobre eles.

Assim, considerando esses fatos, neste ponto da análise, procuramos explorar em que medida os estudantes com deficiência conseguem entrar e manter-se na escola resistindo a um conjunto de entraves que podem cruzar o seu caminho no processo de sua escolarização. Para tal, centramos a atenção nas suas vivências sociais, suas relações sociais, ambiente doméstico em que estão inseridos e redes sociais que desenvolvem fora do circuito familiar.

Em alguma parte do seu relato, a mãe do João, quando a convidamos a falar sobre a sua vida social, afirmou que “apesar de eu não estudar, ele e todos irmãos e amigos estudam, ele gosta de brincar com pessoas que estudam [...]” (Informação verbal). A mesma situação, de uma proximidade entre a família do João e a escola, verifica-se, também, na família de Maria, em que mãe da aluna refere que, sou professora do ensino primário, terminei a minha licenciatura na Universidade Pedagógica este ano [...], mas também todos outros meus filhos estudam [...]” (Informação verbal).

Neste sentido, pela caracterização social das famílias participantes, percebemos a existência de um dado comum em ambas: em todas elas, para além da existência das crianças com deficiências matriculadas em uma escola, também tem filhos que já frequentaram ou que se encontram a frequentar a escola. Maria, com quatro irmãos a frequentar a escola, incluindo os pais no ensino superior; João, com sete irmão, uns já adultos, mas que frequentaram a escola e outros ainda em processo de escolarização.

A partir dos relatos entendemos que a escola está presente e faz parte da rotina dos membros da família, e isso, por si só, pode representar ambiente favorável ao ingresso e permanência de criança com deficiência na escola, ou seja, a possibilidade de motivação de aluno com deficiência em relação à escola é maior, na medida em que a ida à escola e tudo aquilo que isso representa, em termos simbólicos de direito de todos, passa a ser algo natural e inconsciente na vida dos estudantes, representando, desde modo, uma forma de resiliência no âmbito da escolarização desses estudantes.

Ainda sobre o espaço da família na vida estudantil dos filhos com deficiências, outro elemento a sublinhar tem a ver com a sua posição social em relação a essas crianças. O João

com 16 e Maria com 13 anos, estão em uma fase da vida geralmente caracterizada por relativa dependência das orientações e decisões da família nas suas ações do cotidiano, incluindo as do âmbito educacional.

Por tudo isto, entendemos que a importância da família e de pessoas próximas da criança com deficiência não se limita apenas à criação de ambiente favorável à escola, a família acaba por se constituir a principal fonte de motivação e resiliência da criança com deficiências no seu processo de escolarização.

Fora do círculo familiar, as redes sociais são outro elemento que contribui positivamente para a resiliência dos estudantes com deficiência no processo da sua escolarização. Esse dado aparece nas entrelinhas de um dos depoimentos da mãe de João quando refere que:” [...] ele gosta quando os seus colegas, sejam da turma ou mesmo da escola o ajudam na explicação das matérias escolares que não entende [...]” (Informação verbal).

As redes sociais e escolares que se constroem e se desenvolvem a propósito do aluno com deficiência frequentar a escola, contribuem favoravelmente para a permanência desses estudantes na escola. Os modos concretos como as redes sociais do contexto escolar contribuem para o processo de escolarização desses estudantes são evidenciados tomando como referência as diversas formas de ajudas, neste caso específico, a explicação de lições que os estudantes não tenham entendido na aula, que eles recebem de pessoas fora do seu círculo familiar, sobretudo seus colegas e professores.

Com esta constatação, que nos dá conta de que a resiliência dos estudantes com deficiência a diversos entraves no processo da sua escolarização vem do contexto familiar e das redes sociais em que estes participam, fora do âmbito familiar, passamos a analisar o modo como os participantes perspectivam a inclusão escolar de alunos com deficiência.

5.4.4 Inclusão escolar e deficiência

No ponto anterior da nossa análise ficou evidente a existência, fora da família, de redes sociais que contribuem, positivamente, para a escolarização de estudantes com deficiência. Portanto, esse dado não é suficiente para nos desviar a atenção sobre a existência de estigmas, dissimulados pelos estereótipos (SADE; CHACON, 2011) e ideologias em volta da deficiência no contexto educacional, as quais, no nosso entendimento, por um lado, funcionam como fatores inibidores e, por outro como mobilizadores do processo de inclusão escolar desses estudantes.

Já referimos antes que na sociedade moçambicana é possível distinguir pelo menos duas perspectivas de educação. Uma formal, pertencente à política educativa do SNE e outra

tradicional, das vivências sociais do cotidiano das comunidades. A primeira corresponde ao discurso político educacional, que carrega a igualdade e inclusão escolar como parte de suas insígnias, e a segunda, que rege por um conjunto de significados e papéis da pessoa com deficiências construídos no contexto das comunidades. Assim, cada uma dessas perspectivas move-se por meio de ideologias próprias que, em certa medida, apresentam valores epistemológicos divergentes sobre diversos assuntos da vida social, incluindo o lugar e significado da deficiência no contexto educacional.

Algumas passagens dos relatos dos participantes trazem à tona esse entendimento quando, pela sua condição (corporal e psicológica), questionam a possibilidade de sucesso escolar de estudantes com deficiência. Em certo momento a mãe de Maria afirma que sua filha tem problemas corporais, tanto na sua estrutura física como psicologicamente não está bem, por isso, do ponto de vista social e educacional, não espera nada dela, apenas agradece pela vida que tem. Também, na mesma linha de raciocínio, para a família do João, a sua deficiência apresenta-se como obstáculo para o seu sucesso escolar, como referiu a mãe do aluno: “ele não pode estudar em Anchilo, a doença dele não lhe dá tempo, sempre lhe acomete, ele sempre cai, por isso não dá ele ir para esse tipo de escola” (Informação verbal).

Nestes relatos a condição do aluno apresenta-se como condicionante do sucesso escolar, com esse pressuposto, vale lembrar que nas vivências sociais dos moçambicanos ainda prevalece o entendimento de que os estudantes com deficiências não apresentam nenhuma vantagem escolar para eles mesmos e para os seus pares.

Note-se que, a essa inferência chegamos por meio do sentido das declarações proferidas de forma inconsciente sobre o significado e o lugar da deficiência no âmbito da inclusão escolar, portanto, trata-se de uma informação não revelada, de forma direta e objetiva pelos participantes, mas que é possível captar no contexto da entrevista, que emerge nas falas dos participantes como algo natural, resultante do modo de pensar corrente sobre a deficiência no âmbito da inclusão escolar, ou seja, com base nos significados, que podemos reter das falas dos nossos participantes, não seria equívoco afirmar que, no cotidiano das comunidades entende-se que a ‘colocação’ do aluno em uma estrutura escolar já definida apenas em parte responderá ao atendimento das suas reais necessidades, gerando vários reflexos no âmbito da política educacional e que, por estar despreparado para um contexto escolar competitivo, não consegue o desempenho esperado pelo sistema educativo e acaba sendo excluído dele, ainda nos primeiros de escolarização (SADE; CHACON, 2011).

Atendendo ao significado que as declarações dos participantes nos transmitem, sobre o espaço de estudantes com deficiência no contexto educacional, entendemos que a concepção

dos participantes em torno da deficiência, presente nas vivências sociais, é decisiva na escolarização de estudantes com deficiências. Na sociedade moçambicana os pais desses estudantes se deparam com duas opções para a educação dos seus filhos: uma escolar, em uma instituição de ensino do SNE e outra doméstica, isto é, como apontaram as conclusões da investigação da de RAVIM, Handicap International e Ministério da Mulher e Ação Social (2010) e, com base nos significados dos depoimentos dos participantes, maior parte de crianças com deficiências não vai à escola, porque, pelas concepções de deficiências partilhadas nas vivências sociais, do ponto de vista social e educacional, nada se espera dela, sobretudo em um contexto onde a escola não atende efetivamente os estudantes conforme as suas necessidades.

A relativa *desconfiança* da escola no ensino de estudantes com deficiência não deriva apenas das concepções que há sobre a deficiência do contexto em que vivem, a resposta educacional da escola a esse grupo, mostra-se geralmente insuficiente à satisfação e realização desses estudantes. Só para citar um exemplo, podemos recuperar algumas falas dos nossos participantes, que ilustram esses entendimentos, nomeadamente, quando mãe do João refere que “[...] você tem problemas, sua saúde, não tira boas notas, não tem condições, não tem pai para te ajudar, eu sou desempregada, como vais conseguir isso? (Mãe do João, informação verbal; e mãe de Maria também reforça esse dado que dá conta de que a escola não resolve a questões educativas das crianças com deficiência, ao referir que “nos últimos anos vi que ela não tem como estudar. Levei a Anchilo, onde tem escola para crianças com esse tipo de problemas, disseram não [...]” (Mãe de Maria).

Em consequência dessas situações, geralmente, como referimos anteriormente, nas escolas regulares moçambicanas, encontramos poucos estudantes com deficiências no sistema educativo, que se encontram nas classes iniciais e, à medida que o nível educacional aumenta eles são cada vez mais escassos ou inexistentes, o que nos permite afirmar que a escola regular não proporciona a educação básica que as crianças com deficiência têm direito, muito menos o ensino médio ou superior.

A opção familiar de cuidar e educar as crianças com deficiências no contexto doméstico e nas suas comunidades, por um lado, não obstante ao fato de impedir o usufruto do direito dessas crianças à educação escolar, corresponde a um contexto da aprendizagem baseada na estrutura do cotidiano dessas comunidades. Por outro lado, a mesma opção representa um desafio às orientações da política educativa moçambicana que, desde a sua instituição na década de 80, vem sempre acompanhada de dispositivos legais para a educação escolar de todas as crianças com deficiências em todos os subsistemas do SNE.

Contudo, importa sublinhar que a constatação de divergências de perspectivas educacionais para a criança com deficiências entre as orientações da política educativa e a das vivências sociais, é dado de particular importância para este estudo, uma vez que permite confirmar a tese defendida neste estudo de que o processo de inclusão escolar tem sua efetivação dependente das características das vivências do cotidiano em que estão inseridos os estudantes com deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho estudamos o processo educativo de estudantes com deficiência no contexto da política educativa moçambicana, colocando como referências da investigação as vivências sociais e o processo de inclusão escolar desses estudantes.

No nosso enfoque analítico, de âmbito teórico, destacamos, nomeadamente, a inclusão escolar na política educativa do Sistema Nacional de Educação (SNE), com referência à rede educacional do Ensino Geral na Província de Nampula.

Para além da análise da inclusão escolar no contexto da política educativa, estudamos o modo como as vivências sociais influenciam na vida estudantil de estudantes com deficiências. Tomando, como fundamento teórico, os pressupostos da teoria vigotskiana e de outros autores que se ocupam nos estudos sobre a educação de estudantes com deficiência como Sade e Chacon (2011), Leite e Lacerda (2018), entre outros, analisamos as vivências destes, a partir da entrevista com Maria e João e suas famílias, dois estudantes, de 13 e 16 anos, com deficiência a frequentar, no momento da investigação, respectivamente, o 1º e o 2º ciclos de aprendizagem do primário no Ensino Geral.

A análise teórica, sobre a política educativa e, empírica, sobre as situações concretas das vivências sociais de estudantes e suas famílias, que participaram no estudo, tomados em conjunto, dão conta dos principais resultados a que chegamos com o trabalho, os quais, sem a pretensão de retomá-los de forma exaustiva, colocamos em destaque alguns.

No que diz respeito à inclusão escolar de estudantes com deficiência, o estudo apontou que, desde a instituição do sistema educativo moçambicano na década de 80, pela lei do SNE nº4/83, aperfeiçoada, em conformidade com as exigências do contexto nas décadas subsequentes, pelas leis nº 6/92 e 18/2018, todas do SNE, na agenda educativa, a escolarização de estudantes com deficiência sempre esteve presente por meio dos princípios inclusivos previstos, nomeadamente a inclusão escolar através do ensino especial (nas décadas de 80 e 90, pelas leis já referenciadas) e inclusão escolar através da educação especial em todos os subsistemas de ensino, como previsto na atualidade, pela Lei do SNE nº 18/2018.

Apesar dos princípios da política educativa assegurar a escolarização de estudantes com deficiência, a análise da inclusão escolar, tomando como referência alguns indicadores, como as formas de deficiência e o nível de ensino, revelou ausência desses estudantes, sobretudo nos níveis mais avançados no SNE, ou seja, com o estudo apuramos, entre outros aspectos a existência de desigualdade, em termos de taxas de matrículas nos diferentes níveis de ensino, a relação de proporcionalidade inversa, que se estabelece entre o nível de ensino e as taxas de

matrículas ao longo do tempo, evidenciando que, quanto maior for o nível de ensino, menor será a taxa de matrícula de estudantes com deficiência no nível.

Sobre a deficiência, constatamos que, na política educativa estão inscritos, fundamentalmente, estudantes com cegueira, surdez e deficiência físico-motora, o que nos dá a impressão de uma relativa exclusão de outros estudantes que, eventualmente, tenham outras formas de deficiência na sociedade moçambicana.

Com os que já se encontram matriculados, tomando como indicador o nível de ensino, os dados analisados na investigação permitem-nos a conclusão de que, no espaço de tempo de 2015 a 2020, ao nível da rede educacional da província de Nampula, maior parte de estudantes com deficiência no Ensino Geral esteve concentrada no Ensino Primário do 1º grau (EP1) e Ensino Primário do 2º grau (EP2), sendo escassa sua presença no Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo (ESG1) e Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo (ESG2), níveis de ensino relativamente superiores, que, geralmente, dão acesso ao ensino superior ou diplomas com alguma aceitabilidade no mercado de trabalho.

Os resultados em destaque representam, para a investigação, uma face do problema, a face externa, em que, a partir dos dados da pesquisa documental, que permitiu a obtenção de mapas estatísticos sobre estudantes com deficiências na rede educacional provincial de Nampula, revelaram as constatações referidas. No entanto, para apurar a relação estes resultados tem com aspectos concretos da vida social de estudantes com deficiência houve a necessidade de um aprofundamento da análise. Neste sentido, tivemos que trabalhar com os dados de natureza empírica, constituídos por conteúdo de entrevistas realizadas com estudantes e suas famílias, antes mencionadas.

Com as entrevistas procuramos explorar aspectos relacionados com suas vivências sociais, em estreita articulação com o processo de inclusão escolar do SNE em que estes estavam inseridos. A ideia de considerar as vivências sociais como a outra face envolvida na problemática de inclusão escolar, nasceu da constatação de que, na sociedade moçambicana, o contexto educacional da criança com deficiência é marcado por um conjunto de percepções sobre a deficiência próprias das suas vivências, com seus valores, que, nem sempre convergem com os da política educativa no que diz respeito à educação delas. Essa situação desemboca em conflito percepções e práticas educacionais, em que de um lado, estão os princípios das vivências sociais, que geralmente consideram não haver vantagens para a educação escolar de estudantes com deficiência, justificando tal posicionamento pelas dificuldades inerentes às suas condições, derivadas da deficiência em si e da incapacidade de o sistema educativo responder adequadamente às necessidades educativas destes. Do outro lado dessa disputa estão os

princípios da política educativa, com insígnias de igualdade e justiça social, apelando à educação escolar de todas as crianças moçambicanas, incluindo as com deficiências, pelo processo de inclusão escolar do SNE em todos os seus subsistemas.

Foi, particularmente, deste fato que emergiu a tese defendida neste estudo, segundo a qual, o processo de inclusão escolar, a sua efetivação está dependente das características das vivências do cotidiano em que estão inseridos os estudantes com deficiências.

Da análise dos depoimentos dos participantes do estudo, podemos evidenciar, como um dos resultados mais expressivos, o fato de as famílias não dissociarem a deficiência com eventuais fracassos sociais dos seus filhos, como frisou a Mãe de Mara frisou: “[...]do ponto de vista educacional e social, não esperamos nada dela, só agradecemos pela vida que tem, mas não achamos que possa estudar e ter algum emprego ou constituir família dela quando crescer, talvez isso possa acontecer, se essa situação dela passar ou reduzir” (Mãe de Maria, informação verbal).

O mesmo pensamento, de que a deficiência é causa principal de tudo que se dá mal na vida dela, se verificou na família do João, quando refere que: “[...] não tem dito aproveitamento pedagógico desejável, mas estuda, ele sempre vai, não falta [...] acho é por causa daquela doença dele, emerge” (Mãe do João).

Assim, partindo do que apuramos com a análise documental, que nos revelou, fundamentalmente, que os estudantes com deficiência não vão além do ensino primário no seu processo de escolarização e, base nos significados, que podemos reter das falas dos nossos participantes, não seria equívoco afirmar que, no cotidiano das comunidades entende-se que a ‘colocação’ do aluno em uma estrutura escolar já definida apenas em parte responderá ao atendimento das suas reais necessidades, gerando vários reflexos no âmbito da política educacional e que, por estar despreparado para um contexto escolar competitivo, não consegue o desempenho esperado pelo sistema educativo e acaba sendo excluído dele, ainda nos primeiros de escolarização (SADE; CHACON, 2011).

Ainda, no âmbito dos dados da pesquisa empírica, a análise dos resultados, permite-nos a sustentação da tese, uma vez que os relatos dos entrevistados evidenciaram, entre outros aspectos, que, do ponto de vista social e educacional, essas famílias sublinham que não esperam nada desses filhos e, por mais que seja um direito de todos, a escolarização não seria necessária em suas vidas. Mesmo atingindo a maturidade geralmente elas não alcançam sua independência social e viver fora da família, o contexto doméstico é, definitivamente, o seu lugar.

Igualmente, para além de permitir a confirmação da validade da tese, concluímos que, os resultados obtidos permitiram alcançar os objetivos do estudo inicialmente definidos,

designadamente, como objetivo geral, analisar e compreender a relação entre as vivências sociais e o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiências no contexto da política educativa e, como objetivos específicos, identificar os pressupostos da inclusão de crianças com deficiências nas vivências sociais e na escola do Ensino Geral; descrever o modo das relações sociais de estudantes com deficiência no seu cotidiano; e, compreender as percepções desses e suas famílias sobre a inclusão escolar no Ensino Geral.

A seguir destacamos algumas constatações que representam os resultados da investigação que comprovam a nossa afirmação, nomeadamente:

- A confirmação, através dos pressupostos sobre inclusão, da política educativa e das vivências sociais, da existência de percepções com sentidos não convergentes sobre a educação escolar de estudantes com deficiências;
- A existência, como resultado da constatação anterior, de poucos estudantes com deficiência inscritos no sistema educativo e a concentração destes nos níveis iniciais da escolarização e;
- Aferição, por meio dos relatos dos participantes do estudo, de que a educação escolar não acrescenta em nada na vida social das crianças com deficiências, pelo que se considera dispensável.

Contudo, temos que salientar que a inclusão escolar de estudantes com deficiência no contexto moçambicano, por ser uma temática complexa, este estudo não esgota a investigação desta temática, podendo, em estudos futuros, explorar outras nuances que não são abrangidas neste, como o de estudar a deficiência na vida social fora da escola, o que permitiria aferir se essas pessoas são acomodadas ou não em outras atividades e relações sociais que não sejam de âmbito educacional.

Por fim, esperamos que o trabalho seja mais um contributo para a reflexão sobre os nossos processos inclusivos nas políticas socioeducativas e nas vivências sociais do cotidiano na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABUDO, C. A. Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular: perturbação autista (caso da escola portuguesa). In: DUARTE, S. M.; DIAS, H. N. *Ensino básico em Moçambique: políticas, práticas e qualidade*. Maputo: Educar-Up, 2016. p. 169-178.
- APPLE, M. *Ideologia e produção cultural e econômica*. O currículo oculto e a natureza do conflito In: *Ideologia e Currículo*. 3ª ed. Porto alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, M. M.). *Cidade de Nampula: a rainha do norte*. Finisterra, XL, 79, pp. 209 – 222. 2005. (Disponível em: www.ceg.ul.pt/finisterra/números/2005-79/79_16pdf).
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas Educacionais: Questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2018. Cap. 1. p. 21-53.
- BELL, J. *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, À.; PALACIOS, J. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.
- BRANCO, A. *Olhares dos professores sobre inclusão educativa das crianças com deficiência em Moçambique*. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais, Psicologia, Universidade de Évora, Évora, 2019.
- BRIDI, F. R. S. Diagnóstico e sujeitos da educação especial. In: BAPTISTA, C. R. (org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Abpee, 2015. p. 91-106.
- BRITES, I. Necessidades educativas especiais: emergência do conceito. *Entretextos*, Lisboa, n. 43, p. 2-45, 2011. Dezembro.
- BRITO, L. *A Frelimo, o marxismo e a construção do estado nacional 1962 - 1983*. Maputo: Iese, 2019.
- CANXIXE, D. E. Ensino-aprendizagem da leitura, escrita e numeracia (aritmética). In: DUARTE, S. M.; DIAS, H. N. *Ensino básico em Moçambique: políticas, práticas e qualidade*. Maputo: Educar-Up, 2016. p. 179-188.
- CASTIANO, J. P. O currículo como espaço de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de báruè, de sussundenga e da chidade de chimoio - moçambique. *E-Curruculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 3-18, dez. 2006.
- CHAMBAL, L. A. *A escolarização dos alunos com deficiências em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados da inclusão escolar (1999-2006)*. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação, Educação, Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CHEQUIM, C.C. F. Alunos com necessidades especiais: deficiências intelectuais. In: LOPES, J.B.C. et al. *Educação inclusiva*. Porto Alegre: Sagah, 2018. p. 68-85.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS - *Atendendo às Necessidades Básicas de Aprendizagem*. *Jomtien*: Unesco, 1990 (Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097551>, acesso, 15/07/20).

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS; Acesso e qualidade. Espanha: Unesco, 1994.
Consultado em 03 de fevereiro de 2012.

CORREIA, L. M. Educação de crianças e adolescentes com Necessidades Educativas especiais. In MARTINS, A. P. L.; TAVARES, F. A. C. *Desafiando os caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde*: atas do 1º congresso Caboverdiano da Educação Inclusiva. Praia: Cied, 2014. Pp 12 -30.

CORREIA, L. M. *Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Plural Editores, 2010.
CREI. *Informe do CREI-JM*. Nampula: CREI-JM, 2020.

CUBERO, R.; LUQUE, A. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. (org.). *Desenvolvimento Psicológico e educação*: psicologia da educação escolar. São Paulo: Artmed, 2004. Pp. 15-30.

DEL-MASSO, M. S; ARAÚJO, R. De C. Necessidades educacionais especiais: questões relacionadas ao desempenho do aluno. In: OLIVEIRA, A. A.; OMOTE, S. GIROTO, C. R. M. *Inclusão escolar*: contribuições da educação especial. Marília: fundep e cultura acadêmica, 2011. p. 65-78.

FERREIRA, C. M. J.; VORCARO, A. R. Da escola, do escolar, da inclusão. *Rev. Faebra*: Ed. contemporânea, Salvador, v. 29, n. 60, p. 54-60, 2020. Out/dez.

FINDLAY, E. A. G.; COSTA, M. A.; GUEDES, S. P. L. de. *Guia para elaboração de projetos de pesquisa*. Joinville: SC, 2006.

FRANCISCO, A. Á. *Desenvolvimento comunitário em Moçambique*: contribuições para sua compreensão crítica. Namacurra: Editora BS, 2010.

GERALDO. A. F.; MESSA, A. A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. *Educação, Ciência e Profissões*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007. Outubro.

GRASS, I.B. P. O. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. In: MENDONÇA, S. G.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). *A questão do método e a teoria histórico-cultural*: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Unesp/Cultura Acadêmica, 2017. p. 39-64.

GUEBERT, M. C. C.; RODRIGUES, M. A. Sistema educativo em Moçambique: as estratégias internacionais de inclusão. *Ridh*, Bauru, v. 9, n. 1, p. 255-274, 2021. Jan/jun

- GUERRA, I. C. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentido e formas de uso*. Cascais: Pincipia, 2010.
- HENRIQUE, M. C. O desafio das pesquisas qualitativas. *Educativa*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 239-251, 2009. Jul/dez.
- IBRAIMO, C. N. Influência da hiperactividade e défice de atenção na aprendizagem. In: DUARTE, S. M.; DIAS, H. N. *Ensino básico em Moçambique: políticas, práticas e qualidade*. Maputo: Educar-Up, 2016. p. 205-213.
- INE. *Folheto estatístico provincial: Nampula 2017*. Nampula: INE, 2017.
- INE. *IV Recenseamento geral da população e habitação 2017: resultados definitivos*. 4. ed. Maputo: INE, 2019.
- KAUARK, F. da s; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Itabuna: Via Literarum, 2010.
- KRAYCHETE; E. S.; ALMEIDA, E. L.de. Moçambique e a cooperação para o desenvolvimento. In MORAIS, C. M. G.; PEREIRA, M. S.; MATOS, R. A. (org). *Encontros com Moçambique*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO, 2016.
- LEITE, L. P; LACERDA, C. B F. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência. *Psicologia Usp*, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 432-441, jun. 2018.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. ; BOUTIN, G. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.
- LOPES, B. D. *et al.* Educação inclusiva em Moçambique: um olhar crítico sobre as variáveis de sucesso. *Onis Ciência*, Braga, v. 8, n. 25, p. 25-45, 2020. Maio/agosto.
- LOPES, J. P. M. *O Marxusmo-Leninismo e a resposta à crise de 2008: oportunidades e divergências em análise*. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais, Sociologia, Universidade do Minho, Braga, 2019.
- LOPES, J.B.C. *et al.* *Educação inclusiva*. Porto Alegre: Sagah, 2018.
- MACHAVA, J. E. Acção dos professores de Educação Física perante a Inclusão. In: DUARTE, S. M.; DIAS, H. N. *Ensino básico em Moçambique: políticas, práticas e qualidade*. Maputo: Educar-Up, 2016. p. 179-187.
- MANDLATE, M. S. Diferenciação pedagógica e inclusão escolar em Moçambique: um imperativo incontornável na sala de aulas. *Extr*, [s. l], v. 1, n. 11, p. 214-224, 2015. Out/dez.
- MARCHESI, Á. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In COLL, C; MARCHESI, A; PALÀCCIOS, J. *Desenvolvimento Psicológico e educação: psicologia da educação escolar*. São Paulo: Artmed, 2004. Pp. 15-30.
- MARTÍNEZ, F. L. *O povo Macua e a sua cultura: análise dos valores do povo Macua no ciclo vital*. Maputo: Paulinas Editorial, 2008

MATTOS, R. A. Aspectos translocais das relações políticas em Angoche no século XIX. In: MORAIS, C. M. G.; PEREIRA, M. S.; MATTOS, R. A. *Encontros com Moçambique*. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2016. p. 19-36.

MENDES, E. G. *A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33, p. 387 – 559, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. De (org.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Rio de Janeiro: Brasil multicultural, 2017. Pp. 60-83.

MINEDH. *A revisão de políticas educacionais: educação 2030*. Maputo: MINEDH, 2019.
MOÇAMBIQUE, Ravim & Handicap International (org.). *Síntese do diagnóstico local sobre a situação das pessoas com deficiências em Maputo e Maptola*. Maputo: Ravim & Handicap International Moçambique, 2010.

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Assembleia da República (Ed.). *Lei n° 6/92 de 6 de maio*. 19. ed. Maputo: Bolem da República, 1992. (I Série).

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Assembleia da República (Ed.). *Lei n° 4/83 de 23 de março*. 12. ed. Maputo: Bolem da República, 1983. (I Série).

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Assembleia da República (Ed.). *Lei n° 18/2018 de 28 de dezembro*. Maputo: Bolem da República, 2018. (I Série).

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Assembleia da República (Ed.). *Resolução n°8/95, de 22 de agosto*. Maputo: Bolem da República, 1995. (I Série).

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Assembleia da República (Ed.). *Ministério da Educação: Diploma Ministerial n°191/2011 de 25 de julho*. 29. ed. Maputo: Bolem da República, 2011. (I Série).

MOREIRA, F. D. dos S. *Recursos e estratégias táteis para crianças com deficiência múltipla sensorial visual*. Curitiba: CRV, 2021.

NEWITT, M. *História de Moçambique*. Mira-Sintra: Europa-América, 1997.

NGUNGA, A.; FAQUIR, O. G. *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do III seminário*. Maputo: UEM, 2012.

NHAPUALA, G. A. *A formação inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique*. 2014. 180 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Educação, Educação, Universidade do Minho, Braga, 2014.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação inclusiva, educação especial ou educação? entre o existente e o desejado. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M.(org.). *Ciência e conhecimento em educação especial*. São Carlos: Abpee, 2014. p. 135-156.

OLIVEIRA, A. A. S. *Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. Marília, 2002, 325 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

PANIAGUA, G.; As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2004. V.3, p 330-346.

PAVÃO, A. C.O; PAVÃO. S.M. O. *Fundamentos da educação especial*. Santa Catarina: UFSM, 2019.

PEREIRA, G. R.; PESTANA, M. M.; KASSAR, M. de C. M. Inclusão/exclusão na escola. In: NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M. da; AGRELOS, C. Da S. (org.). *Pesquisas em educação especial em metodologias do Mato Grosso do Sul*. São Carlos: Pedro e João Eudora, 2021. p. 29-44.

SÁ, E. D.; SIMÃO, V. S. Crenças, mitos e concepções acerca da cegueira. In: DOMINGUES, C. et al. *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o aluno com deficiência visual e cegueira*. Brasília: UFC, 2010. p. 30-60.

SADE, R. M. S; CHACON, M. C. M. Os meandros familiares, escolares e sociais da construção da identidade do deficiente. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMETE, S.; GIROTO, C. R. M (Org.). *Inclusão Escolar: As contribuições da Educação especial*. Marília: Cultura Acadêmica e Fundepe, 2011. Cap. 6. p. 93-110.

SAMB, F. A mulher moçambicana e as práticas culturais. In: MORAIS, C. M. G.; PEREIRA, M. S.; MATTOS, R. A. *Encontros com Moçambique*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016. p. 175-196.

SANTOS, T.; BARBOSA, R da S. *Educação inclusiva*. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2016.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. O. E. da. Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona da Educação*, Lisboa, v. 2, n. 13, p. 135-153, 2009.

SILVA, M. Z. de L. da; ARTUSO, A. R.; TORTATO, C. B. Tecnologia de inclusão no ensino de crianças com TEA. *Rev., Eletrônica: Pesquiseduc*, Santos, v. 12, n. 26, p. 157-179, 2020. Jan/abril.

SIMBINE, L. S. Educação Integrada de alunos com Necessidades Especiais Mentais. In: DUARTE, S. M.; DIAS, H. N. *Ensino básico em Moçambique: políticas, práticas e qualidade*. Maputo: Educar-Up, 2016. p. 199-204.

SMITH, D. D. *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUSA, J. de (org.). *Guia metodológico para o acesso das pessoas com deficiência e incapacidades ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências: nível básico*. Lisboa: Agência Nacional Para A Qualificação, 2009.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. O método como produto da história. *Revista Eletrônica: Arma da crítica*, Sl, v. 6, n. 6, p. 19-35, 2015. Out/dez.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Rio de Janeiro: Editora E-Papers, 2018a. Tradução e organização de Zoia Prestes; Elizabeth Tunes.

VIGOTSKI, L. S. *Acerca do processo compensatório no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada*. São Paulo: Seção: traduções, 2018b.

VIGOTSKI, L. S. *Obras completas, tomo cinco: fundamentos de defectologia*. Cascável: Unioeste, 2019.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. S/L: Edição Eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Tradução de Paulo Bezerra.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003. Tradução de Claudia schilling.

APÊNDICE

Apêndice A: Roteio de entrevista com estudantes com deficiência e suas famílias**A. Identificação**

1. Nome da criança
2. Idade
3. Classe que frequenta
4. Descrição da sua situação: caracterização das manifestações da deficiência

B. Relações sociais e família

1. Agregado familiar e atividades (ocupações da família)
2. Histórico de deficiência na família
3. Relações na família
4. Relações fora da família
5. Significado da deficiência nas relações sociais
6. Esforço e dedicação da família com filhos com deficiência
7. Esperança e futuro da criança com deficiências

C. Experiência educacional

1. O sentido da escola para criança com deficiência
2. Opção educacional: formas e tipos de escola
3. Opinião sobre a educação escolar da criança com deficiência
4. Potencialidades de realização social e educacional com êxito
5. Descrição da experiência escolar da criança: relações com a comunidade escolar

D. Demais assuntos

Apresentação de todos outros aspectos do conhecimento da família em volta da deficiência e no contexto social e educacional.

Apêndice B: Carta de Pedido e despacho que autoriza realização do estudo na rede educacional provincial de Nampula

Exmo Senhor Director Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano – Nampula

NAMPULA

Amisse Alberto, natural de Nampula, nascida a 03 de Janeiro de 1981, Mestre em Ciências de Educação, docente no Departamento de Ciências de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica – Nampula encontra-se actualmente a frequentar o curso de Doutorado em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, São Paulo – Brasil, havendo necessidade de fazer uma pesquisa para sua tese inserida na educação inclusiva, vem por este meio, pedir à V.Excia autorização para colecta de dados nas seguintes repetições e instituições subordinadas à Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano – Nampula:

Repartição de Educação Especial (REE) – Levantamentos Estatísticos de alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentaram as escolas regulares na Província de Nampula nos últimos dez anos

Centro de Recursos de Educação Inclusiva (CREI) - Levantamentos Estatísticos de alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentaram a instituição nos últimos dez anos.

Amisse Alberto
Doutorando em Educação
Unesp– Campus de Marília/SP

Anexo: credencial da instituição de formação

Contatos

Celular: 82 85 86 667

Email: amisse.alberto@gmail.com



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
GOVERNO DA PROVÍNCIA DE NAMPULA
DIRECÇÃO PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

Ao Senhor:
Amisse Alberto

Nampula

N/Ref 316 / DPEDH/ DRH / 010.2 / 2019

Data: 14/ 03/2019

Assunto: **Comunicação de Despacho**

Comunica-se que por despacho de 13/03/2019 da Exma. Senhora Directora Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano de Nampula, recaído no seu requerimento datado em 06 de Março de 2019, vimos por meio desta informar que foi autorizado para fazer pré pesquisa para sua tese sobre Educação Inclusiva, para os seguintes instituições e departamento: Centro de Recurso de Educação Inclusiva (CREI), IFP de Nampula e Departamento da Direcção Pedagógica e Gestão e Garantia e Qualidade (Repartição de Educação Especial).

Cordiais saudações

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
Governo da Província de Nampula
A Chefe do DRH
Rosalina Artur
Rosalina Artur
Instrutor e Técnico Pedagógico N1
DIRECÇÃO PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO