

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO A PARTIR DO CENTRO DE RECURSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EDUARDO MONDLANE¹

Dulcídio Cossa²
Martinho Afonso Pelembe³

Resumo: O presente trabalho discute a educação inclusiva em Moçambique como política pública educacional, com vista a compreender, através do Ciclo de Análise de Políticas proposto por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992), conforme sistematizado por Mainardes (2006), que influências estão por detrás da introdução desta modalidade de ensino em Moçambique. A pesquisa foi instigada pela seguinte questão: o que é educação inclusiva e como funciona esta modalidade de ensino em Moçambique? Para a materialização do estudo recorreremos aos desígnios da pesquisa quanti-qualitativa, com realce na análise de documentos normativos que tratam das políticas educacionais, auxiliada por trabalhos similares já realizados, complementados por um trabalho de campo realizado no Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane, na Província de Gaza, Sul de Moçambique. O trabalho analisa a política de educação inclusiva considerando a gênese, o percurso histórico da educação inclusiva em Moçambique e a influência das instituições multilaterais na educação como um direito básico. Os resultados demonstram que as políticas educacionais são abrangentes, mas, se pensadas no contexto da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), ainda não respondem às necessidades deste grupo vulnerável.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Ciclo de análise de políticas; Necessidades educativas especiais; Escolas regulares.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Também conhecido pelo seu nome africano “Nyimpini Khosa”. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/PPCIS). Professor e pesquisador da Universidade Federal de Sergipe (UFS) – Brasil, Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Professor-pesquisador na Universidade Aberta ISCED – Moçambique, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

³ Mestrando em Educação/Currículo (UniSave). Licenciado em ensino de Português pela UP-Gaza. Pós-graduado em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto AVM- Faculdade Integrada do Brasil (Rio de Janeiro). Professor secundário no ensino público em Moçambique.

Abstract: This work discusses inclusive education in Mozambique as a public educational policy, with a view to understanding, through the Policy Analysis Cycle proposed by Stephen Ball, Richard Bowe and Anne Gold (1992), as systematized by Mainardes (2006), what influences are behind the introduction of this teaching modality in Mozambique. The research was instigated by the following question: what is inclusive education and how does this type of teaching work in Mozambique? To materialize the study, we resorted to the aims of quantitative-qualitative research, with emphasis on the analysis of normative documents that deal with educational policies, aided by similar work already carried out, complemented by fieldwork carried out at the Eduardo Mondlane Inclusive Education Resource Center, in the Province of Gaza, Southern Mozambique. The work analyzes inclusive education policy considering the genesis, the historical path of inclusive education in Mozambique and the influence of multilateral institutions on education as a basic right. The results demonstrate that educational policies are comprehensive, but, if considered in the context of the inclusion of students with special educational needs (SEN), they still do not respond to the needs of this vulnerable group.

Keywords: Inclusive education; Policy analysis cycle; Special educational needs; Regular schools.

1. Introdução

Moçambique, à semelhança de muitos países africanos, foi um território colonizado até 1975, ano da proclamação da Independência Nacional. Durante o período colonial, o sistema de educação adotado na colônia era segregacionista, subdividindo-se em ensino rudimentar, destinado às populações indígenas⁴, constituídas pelos nativos e, o ensino oficial, destinado aos filhos dos colonos e aos assimilados⁵. Nesse período o ensino era caracterizado por práticas da educação portuguesa, com o auxílio da Igreja Católica por meio da ação de missionários.

⁴ Termo usado pejorativamente pela ideologia colonial portuguesa para se referir àquele que é originário do país de que se trata, autóctone, nativo.

⁵ Na época colonial, o assimilado era o originário de um território colonizado que passava a ter o estatuto jurídico da população colonizadora.

Em 1976, o ensino foi nacionalizado através do Decreto nº12/75⁶, de 6 de setembro (MOÇAMBIQUE, 1975), por meio do qual o Governo passou a assumir inteiramente a responsabilidade da educação e instrução dos cidadãos, sendo os programas de ensino uniformizados de acordo com as necessidades do país.

Em 1983 é aprovada a Lei 4/83⁷, de 23 de março, Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE). Esta lei foi elaborada sob forte cunho dos princípios socialistas.

A Lei 4/83 viria a ser revogada pela Lei 6/92⁸, de 6 de maio. Esta foi introduzida na sequência do contexto político, econômico e social que o país seguiu a partir da Constituição da República de Moçambique de 1990, cuja introdução influenciou-se pelas políticas neoliberais que o país seguiu a partir da metade da década de 1980, impostas pelas instituições de *Bretton Woods* como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Uma das principais inovações da Lei 6/92 foi a abertura do Governo à intervenção de outros atores no sistema educativo com a introdução de escolas comunitárias, particulares/privadas desde o ensino primário ao ensino superior. Mais tarde, a Lei 6/92 foi reformulada pela Lei 18/2018⁹, de 28 de dezembro com a finalidade de se ajustar às necessidades do país e às normas vigentes nos países vizinhos (MOÇAMBIQUE, 2018).

A Lei 18/2018 apresenta como uma das principais inovações a reestruturação do subsistema de educação geral. No seu artigo 7, introduz a escolaridade obrigatória de 9 classes contra as 7 classes obrigatórias da Lei 6/92. No artigo 8 da Lei 18/2018, o Estado reitera a gratuidade da frequência do ensino primário nas escolas públicas.

A Constituição da República de Moçambique (CRM), no seu Capítulo I, Art. 1 advoga que “A República de Moçambique é um Estado independente, soberano, democrático e de justiça social” (MOÇAMBIQUE, 2018).

Uma das formas de o Estado moçambicano promover a justiça social é o desenho de políticas públicas que proporcionam oportunidades iguais a todos os cidadãos independentemente da sua crença, raça, etnia, condição social, econômica, física etc. É neste

⁶ Proíbe o exercício a título privado de atividades de ensino em Moçambique, que é exclusivo do Estado.

⁷ Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação na República Popular de Moçambique e define os princípios fundamentais na sua implementação.

⁸ Reajusta o quadro geral do sistema educativo em Moçambique e adequa as disposições contidas na Lei 4/84, às condições sociais e económicas do país tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo demandadas pela conjuntura global.

⁹ Estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique.

contexto que a Constituição da República de 2004, no Capítulo V, reservado aos direitos e deveres econômicos, sociais e culturais, sobre a Educação, no artigo 88, preconiza:

1. Na República de Moçambique a educação constitui um direito e dever de cada cidadão.
2. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e à igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito.

O artigo acima expressa a vontade política do Estado em garantir que os cidadãos tenham acesso à educação, fato consubstanciado num dos princípios gerais da Lei 18/2018, na sua alínea do art. 3º ao apontar: “promoção, democratização do ensino garantindo o direito a uma justiça e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos”.

É neste contexto político sobre a inclusão na educação, muito em particular na inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) que o presente trabalho se construiu.

Para uma abordagem mais profícua da educação inclusiva (EI) em Moçambique, procedemos à leitura das várias declarações universais sobre a matéria com ênfase para a Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Salamanca (1994); O Compromisso de Dakar (2000), entre outra legislação nacional e internacional, que está devidamente identificada ao longo do trabalho.

Em 1998, sob a influência de políticas de ajustamento estrutural como parte das políticas económicas neoliberais de educação a nível internacional, foi implementado o Projeto-Piloto “Escolas Inclusivas”, em cinco províncias, nomeadamente: Cidade de Maputo, Província de Maputo, Sofala, Zambézia e Nampula, dando, assim, início a outra etapa da educação de alunos com NEE, introduzido oficialmente em 2006 (MILICE, 2023).

No entanto, apesar de as políticas educativas direcionarem o currículo para uma filosofia de inclusão, onde crianças e jovens com necessidades especiais, com e sem deficiência, possam estudar juntos numa escola regular e não serem segregados numa escola especial, a Reforma Curricular do Ensino Básico (2003), daí advinda, não contemplou programas curriculares específicos no âmbito da inclusão [...], apesar dos discursos da igualdade, da diversidade e dos conteúdos inclusivos, continuarem plasmados nos Planos Estratégicos de Educação – PEE, 1999-2003/4; 2006-2010/11; 2012-2016/19; 2020-2029; EEIDCD, 2020-2029 (MILICE, 2023).

Portanto, 26 anos após a introdução do projeto piloto sobre a inclusão escolar, o país ainda não tem um sistema de educação inclusiva abrangente quer do ponto de vista de ingresso escolar quer de ambiente escolar inclusivo.

O nosso objetivo neste trabalho é compreender, através do Ciclo de Análise de Políticas proposto por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold, que influências estão por detrás da introdução desta modalidade de ensino nas escolas regulares (comuns), num contexto em que o país ainda não tem infraestruturas escolares adaptadas para acomodar a este grupo vulnerável (rampas de acesso para cadeirantes, portas adaptadas), material didático de apoio à inclusão (pautas e máquinas de grafia Braille, cartazes de língua de sinais) para além de fraca formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com NEE. Até ao momento, em Moçambique são escassas as escolas que têm professores com formação em estratégias de atendimento a turmas inclusivas.

Para a materialização deste trabalho adotamos os métodos indutivo e qualitativo. O método indutivo permitiu-nos observar e conhecer os sujeitos da pesquisa no seu espaço relacional que incluiu a assistência de aulas, possibilitando assim fazer generalizações. O método qualitativo auxiliou-nos na obtenção de resultados sobre as percepções dos sujeitos em relação à Educação Inclusiva praticada no Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane por meio de entrevistas aos gestores do Centro.

A adoção do método etnográfico, articulado com a observação participante inspirada em Malinowski (1976) foi crucial para a execução do estudo. O que nos possibilitou a materialização do trabalho de campo no Centro e nas escolas regulares.

Foi igualmente adotada uma pesquisa bibliográfica de abrangência qualitativa, com foco na análise documental que consistiu numa criteriosa seleção e triagem de obras, principalmente as que versam sobre a temática em estudo. Trata-se de trabalhos como, por um lado, o de Nhapuala (2014), intitulado *Formação inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique*, cujo objetivo era compreender como os professores percebem a qualidade e relevância da sua formação inicial na área de educação inclusiva, bem como a sua preparação para trabalhar em contextos educativos inclusivos.

Por outro, o trabalho de Chambal (2007), *A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre a Implementação e os resultados das políticas da inclusão escolar (1992-2006)*, cujo objetivo era compreender o fracasso escolar prevalecente na rede

educacional moçambicana, mormente de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Estes trabalhos ajudaram-nos na abordagem da educação inclusiva implementada em escolas regulares em Moçambique num contexto em que muitos professores não têm formação para trabalhar em contextos educativos inclusivos, sobretudo na perspectiva da deficiência.

O terceiro trabalho que nos serviu de base tem como título *Política(s) de Assistência Estudantil no Ensino Superior em Moçambique: passado, presente e desafios*, de Mechisso (2017), cujo objetivo era analisar políticas de assistência estudantil implementadas no ensino superior em Moçambique. O mesmo permitiu-nos estudar a política de educação inclusiva adotada pelo Estado moçambicano como estratégia de inclusão e, com isso, melhor discutir a política de educação inclusiva implementada pelos CREI e pelas escolas regulares.

Analizamos também, dispositivos normativos que tratam das políticas públicas educacionais no país, mormente sobre a inclusão e foram levados em consideração os pressupostos apresentados no Relatório Warnock (1978), na Declaração de Salamanca (1994) e em outros documentos elaborados em nível nacional e internacional.

O trabalho inicia com uma abordagem da educação em Moçambique desde o período anterior à independência nacional. Aborda a educação no período pós independência; transcorre as Leis 4/83; 6/92 e 18/2018, todas do Sistema Nacional de Educação. No segundo momento, aborda a origem da educação inclusiva em Moçambique. No terceiro, aborda os contextos do ciclo de análise de políticas implicadas na educação inclusiva em Moçambique como política pública conforme propostos por Mainardes (2006).

Por fim, apresentamos as constatações a que chegamos relativamente aos contextos de análise de políticas subjacentes na educação inclusiva em Moçambique, expondo os resultados do trabalho de campo realizado no Centro de Recursos de Educação Inclusiva “CREI” Eduardo Mondlane, Província de Gaza.

2. Marcos da história da educação especial e inclusiva em Moçambique

As políticas públicas de educação inclusiva em Moçambique são recentes. Elas brotam na década de 1990, com a eclosão de movimentos educacionais que culminaram com a

produção de instrumentos fundamentais tais como a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e O Compromisso de Dakar (2000), entre outros.

Moçambique sendo signatário desses documentos foi impulsionado a repensar nas políticas educacionais no sentido de responder a esse movimento educacional. Foi a partir desse período que os técnicos do Ministério da Educação começaram a participar dos encontros organizados pelo Instituto de Inovação Educacional de Portugal, para pensar nas possibilidades da inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino comum nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Não obstante as políticas de educação inclusiva serem recentes, foram vários momentos históricos antecedentes que marcaram o panorama moçambicano nesta temática, dos quais passamos a tratar a seguir, com destaque para os períodos colonial, pós-independência e pós-guerra civil.

Na era colonial, os serviços sociais, inclusive a educação, funcionavam como marca de discriminação racial, social e cultural. Nessa época não existiam escolas regulares ou especiais que atendessem a crianças com NEE. Os atendimentos eram realizados em missões ou internatos destinados à assistência de crianças abandonadas e oriundas de classes sociais desfavorecidas.

Logo após a independência nacional, o Governo da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), encabeçado pelo então presidente Samora Machel, desencadeou a implantação de um pacote de medidas que permitiram o acesso das populações aos diversos serviços sociais, que anteriormente constituíam o privilégio de uma pequena elite e suas famílias. Nesse sentido, o ensino foi nacionalizado através do Decreto nº12/75, de 6 de setembro (MOÇAMBIQUE, 1975), foram nacionalizados os serviços básicos; todas as infraestruturas educacionais, incluindo os centros internatos passaram para a tutela estatal. Este fato deu origem a uma “explosão” no acesso escolar em todos os subsistemas de ensino, particularmente no ensino primário, até à 4ª classe, que se tornou obrigatório e gratuito. No entanto, a eclosão da guerra civil, em 1976, movida pela Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO) e que se prolongou até 1992, inviabilizou o desenvolvimento das políticas sociais de forma significativa, inclusive no que se refere à educação.

Na fase do pós-guerra civil, vários programas de emergência na área social e no sector da educação foram instituídos, visando o atendimento à população escolar diretamente atingida pela guerra. De acordo com o Plano Estratégico de 1994, criaram-se Turmas

Diagnósticas nas escolas regulares para atendimento aos alunos com mais de dois anos de reprovação escolar na mesma classe.

Nesse período, o Governo moçambicano introduziu vários programas na área social e na educação, e se comprometeu com ações de “reintegração no sistema de ensino de crianças em idade escolar e em situação difícil e de risco, designadamente os órfãos e abandonados de guerra e crianças portadoras de deficiência” (MOÇAMBIQUE, 1994).

Entre 1997-2001 foi projetado o Plano Estratégico da Educação (PEE), seguindo os princípios da educação inclusiva, conforme Declaração de Salamanca. A projeção do PEE pelo Estado moçambicano, configura o contexto da política, o da produção de texto, com pressupostos no contexto de influências globais do Ciclo de Análise de Políticas de Stephen Ball e colaboradores, sistematizado por Mainardes (2006).

No seguimento desse PEE, inicialmente, foram criadas 11 escolas piloto, incluindo as escolas especiais e as escolas regulares do ensino primário e secundário geral. Após dois anos de intenso trabalho realizado, conjuntamente, pelos técnicos pedagógicos do Ministério de Educação e Cultura, técnicos das direções províncias e distritais e professores das escolas piloto, uma avaliação reflexiva e positiva levou à implantação da política educacional inclusiva em todos os subsistemas de ensino, institutos de formação de professores, incluindo, segundo Chambal (2007; 2012), as universidades públicas e particulares.

Em 1998, inicia a implementação do Projeto Escolas Inclusivas (PEI), a partir do qual os alunos com deficiência passam a ter mais acesso às escolas de ensino comum, conforme orienta a Declaração de Salamanca.

O contexto da produção de texto para a política de Educação Inclusiva em Moçambique ganha corpo com o lançamento em 2006, do segundo Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2011 com o lema “fazer da escola um polo de desenvolvimento, consolidando a moçambicanidade” (MOÇAMBIQUE, 2006). Este plano dá diretrizes para a formulação e implementação de atividades na educação inclusiva, reforçando a necessidade da formação de professores para o atendimento dos alunos com NEE. Foi por conta deste plano que as políticas de educação inclusiva começaram a ter uma orientação mais definida como, por exemplo, o estatuído no Diploma Ministerial nº191/2011¹⁰, de 25 de julho que cria os Centros de Recursos de Educação Inclusiva. Em 2012, foi implementado um novo Plano

¹⁰ Cria Centros de Recursos de Educação Inclusiva, abreviadamente designado por CREI, nas províncias de Gaza, Tete, Nampula, para lecionar os níveis primário, secundário e profissional inclusivo.

Estratégico da Educação 2012-2016, cujo lema foi “*construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento*”. Este plano foi prorrogado até 2019 e dá continuidade às metas e estratégias anteriores com um destaque especial ao papel dos centros de recursos de educação inclusiva, que iniciaram suas atividades em 2011.

Os planos estratégicos de educação elencados no parágrafo acima, referem que o sucesso da inclusão escolar é da responsabilidade do professor. Porém, a escola sendo um sistema, há a necessidade de investir na preparação de todos os profissionais, desde gestores institucionais, professores, e pessoal técnico administrativo, no sentido de responder às necessidades dos seus alunos. Essa visão que envolve a atribuição da responsabilidade ou do sucesso da inclusão a um dos elementos do sistema, neste caso, ao professor, pode ser considerada bastante simplificadora e redutora.

O Plano Estratégico da Educação 2020-2029, cujo lema é “*Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade*” faz a retoma de algumas metas dos planos estratégicos anteriores, por se terem revelado satisfatórias, porém ainda não alcançadas. Relativamente à educação inclusiva, o PEE 2020-2029 refere que na operacionalização da Lei 18/2018, há que tomar em atenção: “A Educação Especial, que serve aos estudantes com NEE de natureza física, sensorial, mental e outras em escolas regulares e nas especiais, com base nas suas características individuais com vista a maximizar as suas potencialidades” (MOÇAMBIQUE, 2020). Esta colocação mostra uma vez mais, a vontade política do Estado moçambicano, vertida no contexto da produção de texto do Ciclo de Análise de Políticas Públicas de Ball, Bowe e Gold sistematizado por Jefferson Mainardes.

Apesar da valorização da formação de professores para o sucesso da inclusão, preconizada nos PEE até 2019 e a necessidade de integração de crianças e jovens com NEE em escolas regulares expresso no PEE 2020-2029, as políticas de “massificação” do ensino em Moçambique não foram acompanhadas por estratégias de capacitação de professores da rede de ensino comum para garantir o atendimento aos alunos com deficiência e/ou NEE. Tem-se verificado que os programas de formação de professores primários somente a partir de 2019, com a introdução do modelo curricular de 12^a +3 anos, é que adotaram, efetivamente, a componente de educação inclusiva através da introdução de disciplinas como Grafia Braille, NEE e Língua de Sinais, se considerarmos que no modelo curricular anterior 10^a +1 ano os conteúdos relativos à inclusão eram abordados apenas num único semestre e com um plano de

estudos bastante reduzido, 18 semanas para as três disciplinas (Grafia Braile, NEE e Língua de sinais).

Aliás, como testemunha Chambal (2012), uma das propostas vindas do Projeto “Escolas Inclusivas” foi a introdução da disciplina de educação especial nos programas de formação de professores. Porém, os conteúdos dessa disciplina foram transformados em tópicos na disciplina de Psicopedagogia, o que se afigurava incipiente para o que se pretendia que fosse o ambiente escolar inclusivo.

Ressaltar que, dados do censo demográfico de 2017 do Instituto Nacional de Estatística (MOÇAMBIQUE, 2017), indicam que em Moçambique existem aproximadamente 727.620 pessoas com deficiência, o equivalente a 19.5% do total da população moçambicana. As causas da deficiência estão ligadas à doença, à nascença entre outras e os tipos de deficiência apontados são: pernas amputadas (15.9%), surdez/mudez (9.3%), cegueira (7.9%), mental (6.8%), braço amputado (7.6%), paralisia (6.1%) e outras (12.5%). A maioria das pessoas com deficiência vivem em áreas rurais, onde os níveis de pobreza são elevados e com baixo nível de escolarização.

3. Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane e sua(s) prática(s)

Criados pelo Diploma Ministerial nº 191/2011, de 25 de julho, os Centros de Recursos de Educação Inclusiva, atendem crianças e jovens com e sem NEE. Em Moçambique existem três Centros de Recursos de Educação Inclusiva de nível regional, sendo um em Gaza, um em Tete e outro em Nampula. Estes foram concebidos para lecionar o nível primário, o secundário e o profissional inclusivo (MOÇAMBIQUE, 2011, nº 1).

Nesta seção discutimos a situação real em que funciona o CREI Eduardo Mondlane na Província de Gaza, Distrito de Bilene. Para tal, recorremos a mapas estatísticos de alunos matriculados naquele Centro no ano de 2023 e os tipos de deficiência de cada criança/jovem ali matriculado. Para a efetivação do estudo mobilizamos os seguintes procedimentos ou técnicas: estudo documental, pesquisa bibliográfica e, por fim, um estudo de campo para o qual foram utilizados como recursos as técnicas de entrevista e de observação participante. As técnicas de entrevista e de observação apoiaram-se no guião de entrevista e de observação, respectivamente.

A nossa frequência no Centro, para a observação participante, foi fundamental. Esta metodologia permitiu-nos contemplar *in-loco* as atividades dos alunos e outros agentes como professores e membros da direção.

O CREI Eduardo Mondlane, localizado na Vila da Macia, Distrito de Bilene, Sul de Moçambique que serviu de amostra para o presente estudo, recebe crianças e jovens oriundos das quatro províncias do Sul do país, incluindo a Cidade de Maputo. No ano letivo de 2023, este Centro matriculou 417 crianças e jovens dos quais 109 com NEE sendo que 47 são mulheres e 62 homens, conforme a tabela abaixo. Das crianças e jovens com NEE, 70 são da província de Gaza; 13 de Inhambane; 17 de Maputo Província e 9 de Maputo Cidade.

Dos alunos com NEE, a maioria vive em regime de internato que, igualmente, funciona numa modalidade inclusiva, isto é, o Internato alberga crianças e jovens com e sem NEE. Todos os alunos que vivem em regime interno regressam às suas proveniências em cada interrupção letiva, cabendo às Direções Provinciais de Educação da província de proveniência de cada aluno, em coordenação com os pais e/ou encarregados de educação, transportá-los do Centro para casa e de casa (províncias) para o Centro.

Tabela 1 - Alunos com e sem necessidades educativas especiais matriculados no ano de 2023

Categorias																	
Def. Auditiva		Def. Visual		Def. Física		Atraso Mental		Def. Múltipla		Dist. Fala		Outras		Sem NEE		Total	
H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
HM		HM		HM		HM		HM		HM		HM		HM		HM	
27	23	13	14	3	4	12	4	3	1	4	1	0	0	161	147	223	194
50		27		7		16		4		5		0		308		417	

Fonte: Adaptado do Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane, 2023.

Na observação feita aos dados facultados e da entrevista mantida com o responsável do Sector de Diagnóstico e Orientação (SDO) do CREI Eduardo Mondlane, constatou-se que à medida que o nível de escolaridade aumenta, o número de alunos com NEE tende a reduzir, com exceção dos alunos com deficiência auditiva e visual.

Para aprofundarmos os motivos da inversão da pirâmide na frequência dos alunos com NEE, questionamos ao responsável pelo SDO do CREI Eduardo Mondlane ao que respondeu:

Por falta da componente médica na composição do SDO, na altura da avaliação das crianças para o ingresso no Centro algumas anomalias escapam da observação. As nossas avaliações nunca são conclusivas e ao longo do Processo de Ensino-Aprendizagem em função das dificuldades apresentadas pelas crianças vemos que afinal a situação é severa.

Ao questionarmos qual tem sido o procedimento a tomar quando se chega à conclusão de se tratar de uma deficiência severa enquanto a criança já está a frequentar, o responsável do SDO respondeu:

Promovemos um estudo do caso envolvendo o professor da turma, o sector pedagógico, o SDO e o pai/encarregado de educação da criança. A presença do encarregado é para auxiliar o Centro na compreensão do histórico da criança, depois disso aplicamos algumas estratégias, mas caso não resultem, a opção é devolver a criança à procedência.

Segundo a fonte supracitada, se o CREI tivesse cursos vocacionais/profissionalizantes, ou um currículo funcional, os alunos que a dado passo revelassem falta de capacidade para continuarem o ensino na componente teórica, seriam orientados para as atividades práticas, o que seria benéfico para eles, para os encarregados e para a sociedade, pois à sua saída do Centro, no final da sua escolaridade, teriam um conhecimento prático, o saber fazer.

O contexto da prática descrito no parágrafo anterior contrasta com o contexto da política plasmado na Lei 18/2018, que, sobre a educação de crianças e jovens com NEE, refere:

O objetivo da educação especial é o de proporcionar à criança, jovem e adulto uma formação em todos os subsistemas de educação e a capacitação vocacional que permita a sua integração na sociedade, na vida laboral e na continuação de estudos.

O ensino destes alunos realiza-se em escolas regulares e especiais (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 5).

Ressalve-se que somente em 2022, portanto, 11 anos após a criação e entrada em funcionamento dos CREIs é que o CREI Eduardo Mondlane começou a implementar atividades (alternativas ao currículo prescrito) de orientação vocacional ou profissionalizante com apoio de parceiros institucionais, a certo prazo.

Ao analisar a tabela 1 por tipologia de deficiência, percebe-se que a categoria da deficiência auditiva tem mais alunos, seguida pela deficiência visual. A partir dos efetivos de alunos matriculados naquela instituição, no ano de 2023, conclui-se que houve uma admissão significativa de alunos com NEE no CREI Eduardo Mondlane, sendo este um aspecto promissor na ampliação das políticas de educação inclusiva. Apesar desse aumento, ainda se verificam casos de alunos com NEE que deixam de frequentar a escola por diversos motivos, sobretudo nas escolas de ensino regular. Uma pesquisa realizada pelo “Movimento Educação Para Todos” (MEPT) (MOÇAMBIQUE, 2017) aponta que os alunos com NEE estão mais sujeitos a abandonar a escola por sofrerem discriminação, condições inadequadas de aprendizagem e ausência de professores para atender as particularidades desses alunos.

A ausência de professores formados em estratégias de atendimento a turmas inclusivas nas escolas de ensino comum, mesmo na atualidade, é mais visível nos alunos com deficiência auditiva e visual, pois as escolas ainda não possuem intérpretes de língua de sinais, professores com domínio da língua de sinais nem de grafia Braille. A partir destas constatações, percebe-se que ainda há necessidade de discutir e melhorar as condições de escolarização oferecidas a estes alunos, contemplando as dimensões como a sua permanência, aproveitamento escolar e serviços de apoio.

Para Glat *et al* (2007) *apud* Silva (2021), a educação inclusiva é um fenômeno que vai além da matrícula de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino comum, pois só é significativa se proporcionar o ingresso e a permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem desenvolvidas. Uma escola inclusiva exige a colaboração de todos no processo e, principalmente, a necessidade de melhorar as condições de acesso e de ter profissionais preparados para atender a este grupo de alunos.

Dados da tabela 1 mostram que estão matriculados no CREI Eduardo Mondlane 109 alunos com NEE, o correspondente a 26.1% do universo de alunos que frequentaram aquele estabelecimento de ensino em 2023. Tendo em conta a localização geográfica daquela instituição, apesar de existirem escolas especiais em Maputo Cidade e na Beira, que atendem alunos com deficiência, conclui-se que esse grupo de crianças e jovens ainda enfrenta dificuldades de acesso ao ensino o que torna a política de Educação Inclusiva em Moçambique uma política quantitativamente precária por abranger a um número reduzido de alunos. O CREI Eduardo Mondlane, por exemplo, inscreve por ano apenas dois alunos provenientes de cada uma das Províncias de Maputo, Maputo Cidade e Inhambane por exiguidade de recursos financeiros.

No nº 2, do Art. 1, o diploma 191/2011, dispõe que:

Nas restantes províncias, poderão ser instaladas unidades de apoio pedagógico à educação inclusiva em escolas a serem selecionadas pelas Direções Provinciais de Educação (...) com o objetivo de fornecer materiais para alunos de diferentes subsistemas de ensino, assim como materiais de apoio à docência em coordenação com os CREI.

Este contexto da política, não encontra seguimento no contexto da prática, posto que os CREIs não conseguem colocar tais recursos por limitações de ordem orçamental.

Segundo o diploma supracitado, os CREIs 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 necessidades educativas especiais (MOÇAMBIQUE, 2011, nº 2).

Em 2020 foi aprovado o Decreto nº 83/2020¹¹, de 17 de setembro que visa conferir autonomia administrativa e técnica e ajustar o funcionamento dos centros de recursos de educação inclusiva, para responder aos desafios da Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (MOÇAMBIQUE, 2020). Portanto, este texto político aprovado 10 anos após a criação e entrada em funcionamento dos CREIs, vem reforçar a capacidade interventiva destes estabelecimentos, porém, por falta de recursos humanos qualificados e em quantidade necessária e ainda por exiguidade de fundos, o CREI Eduardo Mondlane não consegue realizar cabalmente as suas atribuições.

¹¹ Confere autonomia administrativa e técnica e ajusta o funcionamento dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva.

Estes textos legais expressam o compromisso político do Estado moçambicano para com aspectos de inclusão social e, configuram o “contexto da produção de texto” previsto no Ciclo de Análise de Políticas Públicas de Ball, Bowe e Gold, sistematizado por Mainardes (2006).

De acordo com Mainardes (2006), o contexto da produção de texto da política pública é o momento da formulação dos documentos orientadores, das leis, dos materiais colocados em circulação como forma de organizar e implantar políticas. Nesse contexto, temos como referentes, os textos legais, oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre estes; pronunciamentos; vídeos; panfletos e revistas.

Para o atendimento pedagógico, administrativo e nutricional das crianças e jovens matriculados no CREI Eduardo Mondlane, a instituição conta com um total de 61 funcionários, todos treinados internamente em estratégias de atendimento a crianças e jovens com NEE. Anualmente a instituição, através dos técnicos responsáveis pelas salas de compensação visual e/ou auditiva, promove ações de formação para os professores recém-chegados em grafia Braille e em Língua de sinais, exceto os funcionários mais antigos na instituição (com mais de 10 anos) que foram formados centralmente pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

Tabela 2 - Funcionários afetos ao CREI Eduardo Mondlane – 2023

N/O	Descrição	H	M	HM
1	Docentes na Lecionação	12	18	30
2	Docentes que não lecionam	09	07	16
3	Funcionários não docentes	07	08	15
4	Funcionários docentes e não docentes	28	33	61

Fonte: Adaptado do Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane, 2023

Do corpo docente afeto à lecionação e o afeto ao SDO, não há nenhum profissional de saúde capaz de oferecer um atendimento médico, o que se revela constrangedor para a

natureza da instituição. Equivale dizer que a instituição não tem terapeutas de fala e ocupacional, nem fisioterapeuta, entre outros profissionais de saúde requeridos pela natureza da instituição, o que dificulta o trabalho de diagnóstico e posterior orientação das intervenções subsequentes.

Outro déficit verificado na composição do quando de pessoas daquela instituição é a falta de acompanhantes das crianças e jovens que vivem em regime interno, no período noturno por razões financeiras.

Durante o trabalho de campo no CREI Eduardo Mondlane, observamos a circulação de alunos com deficiência visual no recinto escolar assim como no internato e refeitório. Da observação constatamos que os alunos com deficiência visual circulam com relativa tranquilidade, sozinhos ou acompanhados, mas não de mãos dadas com o acompanhante. Para uma melhor compreensão do fenômeno, entrevistamos o Diretor do CREI que fez saber que à sua chegada ao Centro, os alunos beneficiam de ações de integração visando a sua socialização com os itinerários fundamentais para a sua movimentação e permanência na instituição sem muitos constrangimentos.

Há um professor que se ocupa pela integração das crianças. Ele faz o trabalho de orientação das crianças a partir dos dormitórios para os vários destinos durante duas a três semanas. Não tem sido fácil, mas achamos que vale a pena fazer, pois os resultados são encorajadores (Diretor do CREI, 2023).

A ação levada a cabo pelo Centro visando a integração rápida das crianças e jovens nos vários itinerários da instituição, configura um “contexto de estratégia política” adotada internamente, por não dispor de recursos tecnológicos auxiliares para o efeito. A estratégia usada leva ao alcance dos objetivos pretendidos, o que se encaixa no “contexto de resultados/efeitos do Ciclo de Análise de Políticas”.

4. Da análise de política pública de educação inclusiva em Moçambique aos contextos de influência, de produção do texto, da prática, de resultados e de estratégia política

Etimologicamente a palavra política vem do grego *politikó*, condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre a *pólis* (cidade), e a palavra pública é de origem latina, e significa povo, do povo. Assim, política pública significa participação do povo nas

decisões da cidade. Esse termo foi ganhando outros significados ao longo da história. Atualmente não existe uma definição consensual sobre o que é política pública e nem uma melhor definição (SOUZA, 2006; MULLER, SUREL, 2002; MECHISSO, 2017).

Para o presente trabalho, abordamos política pública como sendo o que o Estado faz ou que deixa de fazer visando garantir o gozo dos direitos e liberdades dos cidadãos. Para Secchi (2013) *apud* Mechisso (2017, p. 65), o estudo das políticas públicas é orientado por três questões fundamentais:

1. Políticas públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais, ou também por atores não estatais?
2. Políticas públicas também se referem à omissão ou à negligência?
3. Apenas diretrizes estruturantes (de nível estratégico) são políticas públicas, ou as diretrizes mais operacionais também podem ser consideradas políticas públicas?

A pesquisa documental realizada para a construção do presente trabalho conduziu à conclusão de que existem documentos formais de âmbito nacional que contêm diretrizes gerais e operacionais de uma política pública educacional de atendimento a crianças e jovens com NEE quer em escolas comuns, quer em escolas de educação especial e uma mais abrangente que é a da educação inclusiva. A política de educação inclusiva atende, no mesmo espaço, a crianças e jovens com e sem NEE. Na educação inclusiva, durante a formação de turmas, há o cuidado de se evitar juntar crianças e jovens com deficiência visual e os com deficiência auditiva. Os decretos e diplomas estatais de nível nacional que orientam o funcionamento da educação inclusiva em Moçambique representam a “política como texto”.

A política pública é um campo holístico, primeiro porque é território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos e, segundo, porque ela comporta vários olhares. Na perspectiva de Rodrigues (2014) *apud* Mechisso (2017), a análise das políticas públicas tem como objeto de estudo as decisões políticas e os programas de ação dos governos, interrogando-se sobre a gênese dos problemas que tais decisões procuram resolver, sobre as soluções formuladas e as condições da sua implementação.

Existem vários modelos de análise de políticas que nos ajudam a compreender a política pública. Dentre vários modelos de análise de políticas públicas, adotou-se neste artigo a perspectiva da abordagem do ciclo de políticas (*Policy Cycle Approach*) de Stephen Ball (1994) e Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold (1992) sistematizado por Mainardes (2006) *apud* Mechisso (2017). Segundo o autor, essa abordagem trabalha com um ciclo

contínuo nas *policies*, constituído por cinco contextos: de influência; de produção de texto; da prática; dos resultados (efeitos); da estratégia política. Essa abordagem permite pensar em política como processo, que parte desde sua formulação até sua implementação, bem como seus efeitos.

De acordo com Mechisso (2017) o contexto de influência analisa a gênese da política; o contexto do texto, o discurso da política; o contexto da prática, a sua implementação; o contexto dos resultados, a análise dos efeitos do ponto de vista de justiça social; por último, o contexto da estratégia política que envolve a identificação de ações sociais e políticas necessárias para o ajuste das desigualdades existentes.

O contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado (MAINARDES, 2006). É quando os primeiros discursos emergem, juntamente com os interesses dos grupos políticos, a fim de influenciarem na constituição e na definição da política. É nesse momento que os conceitos e outras referências de base passam a ter legitimidade, por meio da participação dos diferentes grupos de interesse, compostos por partidos políticos, representantes do governo, associações, sindicatos e comissões ligadas ao tema que rege as discussões da política em debate (MECHISSO, 2017).

De acordo com Mainardes (2006); Mechisso (2017), no processo de formulação de uma política pública nacional podem estar envolvidas influências globais ou internacionais, que podem ser entendidas, pelo menos, de duas maneiras, sendo a primeira e a mais direta que é:

o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias; o processo de empréstimo de políticas; e os grupos e indivíduos que vendem suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e performances de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias, etc. E a segunda, pelo patrocínio e, em alguns aspectos, a imposição de algumas ‘soluções’ oferecidas e recomendadas por agências multilaterais - Banco Mundial, UNESCO, FMI, entre outras - (MECHISSO, 2017, p.66).

Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados.

Portanto, analisar uma política pública no contexto de influência remete não só a um olhar interno, das redes e grupos nacionais, como, também, das agências internacionais que patrocinam as políticas nacionais e por via disso impõem as suas diretrizes. No caso da política de educação inclusiva em Moçambique, são notórias as influências globais de instituições de *Bretton Woods* como Banco Mundial e FMI e dos Organismos das Nações Unidas como a UNESCO, pois são estes organismos que financiam e impõem as regras para o funcionamento da Educação básica em Moçambique.

No que tange ao contexto de produção de texto para a operacionalização da política pelo país, Mainardes (2006) *apud* Mechisso (2017) sustenta que este é o momento da formulação dos documentos orientadores, das leis, dos materiais colocados em circulação como forma de organizar e implantar políticas. Nesse contexto, temos, como referentes, os textos legais, oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre estes; pronunciamentos; vídeos; panfletos e revistas.

Os textos políticos representam a política. O seu estudo pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. No caso do presente trabalho, analisamos decretos e diplomas estatais que instituem os Centros de Recursos de Educação Inclusiva e orientam a sua gestão. Esta análise permitiu concluir que em Moçambique existe uma política pública para a inserção de crianças e jovens com NEE no sistema de ensino nos seus vários subsistemas e modalidades casos do Diploma Ministerial nº191/2011, Lei nº18/2018, Plano Estratégico da Educação 2020-2029, o Decreto nº 83/2020, entre outros e, tais textos normativos, representam a política como texto, porém, longe de ser efetiva, de forma mais abrangente, prática e eficaz, conforme constatamos.

Uma vez produzida a legislação que deverá reger a política a ser introduzida, passa-se para o contexto da prática, a implementação da política através das instituições a que se destina.

O contexto da prática, na perspectiva de Mechisso (2017), é aquele em que a política é interpretada e recriada, de acordo com os atores que dela farão uso de alguma forma. Pode passar por transformações e mudanças, pois está sujeita à apropriação de pessoas diferentes daquelas que participaram de sua elaboração inicial, havendo então diferentes interpretações para uma mesma política.

De acordo com Mechisso (2017) citando Mainardes (2006),

o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MECHISSO, 2017, p.68).

Para o autor, as interpretações diferentes são justificadas pelo fato de as experiências, valores, propósitos e interesses serem diversos e de as intervenções textuais também carregarem limitações materiais e possibilidades. Assim, partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas ou deliberadamente mal atendidas

A análise do contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida, por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc. No trabalho de campo que realizamos no CREI Eduardo Mondlane, efetuamos entrevistas com o respectivo diretor, com o responsável do setor de diagnóstico e orientação, com o responsável do lar onde os alunos vivem e observamos movimentos de alunos com NEE, particularmente os invisuais, nos vários itinerários do Centro.

Uma vez implementada a política no contexto da prática, segue-se um quarto contexto, o da verificação ou avaliação dos resultados ou efeitos. Este contexto preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada.

De acordo com Mechisso (2017), nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes, podendo envolver a análise de dados estatísticos, entrevistas, observações etc. Por seu turno, Mainardes (2006) entende que:

A questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica (MAINARDES, 2006, p.68).

Neste trabalho analisamos, ao nível do CREI Eduardo Mondlane, as políticas quanto à integração de crianças e jovens com NEE, considerando categorias de análise de justiça

social, tais como classe social (famílias de proveniência), gênero, local de proveniência. De igual modo, analisamos a sua abrangência, as possibilidades e limitações que as políticas apresentam.

Identificadas as lacunas da política no quarto contexto, fase da avaliação dos efeitos, passa-se para um quinto contexto, o contexto da estratégia política, visando ajustar as desigualdades sociais criadas ou produzidas pela política.

Segundo Mechisso (2017, p.69) referenciando Mainardes (2006), o contexto de estratégia política envolve a identificação de ações sociais e políticas necessárias para o ajuste das desigualdades criadas ou produzidas pela política de educação inclusiva.

O contexto da estratégia política exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. Tais estratégias que podem ser genéricas ou mais específicas (MECHISSO, 2017, p.69).

Após a análise da política, propomos, de forma específica, algumas ações com vista a repensar as disparidades identificadas na política em análise e, de forma geral, uma revisão no diagnóstico das crianças com NEE antes do seu ingresso no CREI, visando evitar que as mesmas sejam devolvidas à procedência após um período de frequência escolar por não registrarem progresso na aprendizagem. Para o efeito, é necessário que no SDO seja ativada a componente médica, o que permitirá que o diagnóstico seja conclusivo. De igual modo, sugerimos que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano aprove um qualificador profissional que define o quadro de pessoal a integrar os CREIs para evitar que os recursos humanos dos CREIs sejam geridos como se gerem os de uma escola regular e tenham uma efetiva autonomia administrativa e técnica tal como dispõe o Decreto 83/2020, de 17 de Setembro.

5. Considerações Finais

A partir do trabalho *A educação inclusiva em Moçambique: um estudo a partir do Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane*, percebemos que esta modalidade de ensino em Moçambique surge como resultado de influências globais lideradas por instituições de *Bretton woods* como Banco Mundial e FMI e de Organismos das Nações

Unidas como a UNESCO e a UNICEF, na medida em que toda a legislação inerente foi produzida pelo país na qualidade de signatário das várias declarações produzidas em conferências internacionais sobre a educação nos seus vários subsistemas e modalidades organizadas ou patrocinadas por estas instituições. Contudo, a educação inclusiva em Moçambique está longe de se tornar efetiva devido à escassez de recursos financeiros destinados à sua implementação.

Desde a década de 1970 a UNESCO liderou as conferências internacionais sobre a educação, com destaque para as conferências que tiveram lugar entre os anos de 1990 e 2000 e que culminaram com a assinatura das Declarações de Jomtien (1990), Salamanca (1994) e do Compromisso de Dakar (2000) que tiveram como preocupação a materialização das políticas sociais de “Educação para Todos” com realce para a integração de crianças e jovens com NEE nos sistemas educativos dos Estados-nação.

Relativamente ao contexto de produção de texto, a análise permitiu concluir que em Moçambique existe uma política pública nacional de integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais no sistema de ensino nos seus vários subsistemas e modalidades. Dentre várias legislações avulsas, a ênfase vai para o Diploma Ministerial nº191/2011, Lei nº18/2018, Plano Estratégico da Educação (2020-2029), o Decreto nº 83/2020, a EEIDCD (2020-2029), a Rede Inclusão (2023), entre outras.

É o Diploma Ministerial 191/2011 que cria os três CREIs existentes no país e define o regime do seu funcionamento e abrangência. Os instrumentos supracitados mostram o compromisso político do Estado moçambicano em garantir um direito social básico a crianças e jovens com NEE.

No tocante ao contexto da prática, ao longo da pesquisa concluímos que no geral, os CREIs estão a funcionar, mas operam muito abaixo do previsto nos textos como política. Inicialmente, a afetação de professores nos CREIs estava a cargo do Ministério da Educação, mas depois relegou esta responsabilidade aos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia onde os centros se localizam. Como consequência desta mudança de paradigma na afetação de professores, a título de exemplo, o CREI Eduardo Mondlane recebe professores sem nenhuma formação específica para lidar com o tipo de crianças e jovens ali matriculados, cabendo à instituição, por iniciativa própria e com auxílio de parceiros promover capacitações de curta duração visando dotar os professores de estratégias de atendimento a turmas inclusivas.

Um constrangimento a destacar no funcionamento do CREI Eduardo Mondlane prende-se com a entrada de alunos a meio do ciclo ou do ano; movimentação de professores de e para aquela instituição sem se prestar atenção ao contexto prático em que os alunos e professores são submetidos para se adequarem àquele ambiente escolar e de trabalho.

Ainda no contexto prático, a pesquisa permitiu concluir que na instituição estão em funcionamento as oficinas de corte e costura e a de eletricidade, fruto de parcerias a termo prazo com organismos não estatais e nem são geridos pelo setor da educação. Na altura em que produzimos este artigo estava em processo a ativação da oficina de serralharia, o que irá conferir aos alunos uma orientação vocacional e com isso sairiam daquela instituição habilitados em alguma área do saber-fazer. A falta da componente vocacional/profissionalizante fazia do CREI uma instituição pouco apetecível para os pais e encarregados de Educação de crianças com NEE, pois para além da língua de sinais de Moçambique que habilita a criança surda/muda a saber se comunicar, e da grafia Braille que habilita a criança cega a saber escrever em *Braille*, o resto era o que se proporciona numa escola regular.

Assumindo que aquela instituição de educação inclusiva recebe crianças oriundas das quatro províncias do Sul de Moçambique, é desejável que uma criança surda/muda, por exemplo, que saia do Distrito de Homoine, na Província de Inhambane, para frequentar da 1ª a 12ª classe naquele Centro, no final de 12 anos de escolaridade saísse do Centro com alguma formação profissionalizante, o que até o ano de 2022 não acontecia.

Quanto aos resultados ou efeitos que advém da presença das crianças naquele Centro, são visíveis, sobretudo para as crianças surdas/mudas, pois estas aprendem a língua de sinais e com isso conseguem comunicar-se com relativa facilidade dentro da instituição. Os invisuais, também apresentam res

ultados tangíveis, pois aprendem e interpretam a grafia *Braille* enquanto os de outro tipo de deficiência aprendem a língua de sinais e têm acesso a outros saberes de âmbito geral. Em função da natureza da instituição, esta tem possibilidade de dar orientação vocacional aos alunos e orientar cursos profissionalizantes, porém depara-se com falta de recursos humanos à altura, ou seja, a instituição não tem técnicos de serralharia, de carpintaria nem de corte e costura o que levou à obsolescência da maquinaria ali alocada e a consequente transformação das respectivas oficinas em salas comuns para albergar mais alunos.

No que tange à estratégia política que envolve a identificação de ações sociais e políticas necessárias para o ajuste das desigualdades criadas ou produzidas pela política, após a análise desta, propõe-se, de forma específica, a mudança de paradigma na seleção de professores a serem afetos nos CREIs em função da modalidade de ensino que ali é orientada. Com a introdução de um qualificador profissional específico que conjugado com o Decreto 83/2020, de 17 de Setembro, instrumento que confere uma autonomia administrativa e técnica e ajusta o funcionamento dos CREI, estas instituições passariam a contratar pessoal de regime geral ou específico em função das necessidades objetivas da instituição e confeririam maior mobilidade dos técnicos do SDO para a assistência psicossocial das famílias com crianças com NEE e técnica às escolas regulares das quatro províncias do Sul de Moçambique.

Referências:

CHAMBAL, L. A. **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: História Política e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Educação: História Política e Sociedade, PUC-SP, São Paulo - SP.

CHAMBAL, L. A; RAFANTE, H. C; SELINGARDI, S. C. **A educação especial em Angola, Moçambique e Brasil: marcos históricos e a política de educação inclusiva das agências multilaterais**. Universidade Save.doi:[10.22476/revcted.v.1i2.52](https://doi.org/10.22476/revcted.v.1i2.52), p. 7-23. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/312646531>, 2015.

CORREIA, A. M; FERNANDES, P. **Educação Especial: limites e potencialidades da educação inclusiva**. Universidade Federal de Pernambuco, BR. Disponível em: <https://doi.org/10.33052/inter.v.2i3.8689>, p. 9-23, 2017.

DA SILVA, D. B. M. **Percorso histórico da educação especial à educação inclusiva em Moçambique: análise de políticas educacionais 1990-2019**. Porto Alegre. doi:[10.22456/2595-4377.114007](https://doi.org/10.22456/2595-4377.114007). v.34, n.2. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/356365548>, 2021.

FRASER, N. **Reenquadrando a Justiça em um Mundo Globalizado**. São Paulo: Lua Nova, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril, 1976.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Lisboa: Edições Afrontamento, 1995.

MECHISSO, G. B. **Política(s) de Assistência Estudantil no Ensino Superior em Moçambique: passado, presente e desafios**. 156 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre - RS.

MEIRELES-COELHO, C.; SILVA, L. F. **Actas do IX Congresso da sociedade portuguesa de ciências da Educação**. Vol. 2. Disponível em <https://core.ac.uk/download/15566226>, 2007.

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

MOÇAMBIQUE: **Constituição da República**. Lei nr 1/2018, de 12 de Junho. Boletim da República. I Série - Número 115. Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional. EP. 2018.

MOÇAMBIQUE: Decreto nº12/75 de 6 de setembro. Proíbe o exercício a título privado de atividades de ensino em Moçambique, que é exclusivo do Estado. **Boletim da República**, Maputo, n. 32 (série I). Maputo. Imprensa Nacional E.P.

MOÇAMBIQUE: Decreto nº83/2020 de 17 de setembro. Confere autonomia administrativa e técnica e ajusta o funcionamento dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva criados pelo Diploma Ministerial nº191/2011. **Boletim da República**, Maputo, n. 179, (I Série). Imprensa Nacional E.P.

MOÇAMBIQUE: Diploma Ministerial nº 191/2011 de 5 de julho. **Criação dos centros de recurso e educação inclusiva**. Maputo: MINED.

MOÇAMBIQUE: Instituto Nacional de Estatística. (2017). **Censo Geral da População e Habitação**. Maputo.

MOÇAMBIQUE: Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro. Lei do Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República nr 254**, (I Série). Maputo. Imprensa Nacional E.P.

MOÇAMBIQUE: Lei nº 4/83 de 23 de março. Lei do Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República (I Série)**, nr 12. Maputo. Imprensa Nacional E.P.

MOÇAMBIQUE: Lei nº 6/92 de 6 de maio. Lei do Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República nr 19 (I Série)**. Maputo. Imprensa Nacional E.P.

MOÇAMBIQUE: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico de Educação 2020-2029**. Maputo, 2020.

MOÇAMBIQUE: Ministério da Educação. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 2012-2016**. Maputo: Imprensa Universitária, 2012.

MOÇAMBIQUE: Ministério da Educação. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006 – 2010/11**. Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade. Maputo, 2006.

Movimento de Educação Para Todos. Estudo Sobre a Situação das Infra-estruturas Escolares e seu Impacto no Acesso para as Crianças com Deficiência no Ensino Primário na Província de Maputo, 2017.

NHAPUALA, G. A. **Formação psicológica inicial de professores**: atenção à educação inclusiva em Moçambique. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-graduação em Psicologia e Educação, Universidade do Minho, Minho.

UNESCO. **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais**: Acesso e Qualidade. Salamanca. 1994.

UNESCO. **Educação Para Todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO. Disponível em:

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf, 2000.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. (Resolução 217 A III), de 10 de dezembro de 1948. Disponível em <http://www.unicef.org>. Acesso em 02 de agosto de 2022.