

LUÍS ALFREDO CHAMBAL

**A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM
MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO E OS
RESULTADOS DAS POLÍTICAS DA INCLUSÃO ESCOLAR (1999-2006)**

MESTRADO – EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2007

LUÍS ALFREDO CHAMBAL

**A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM
MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO E OS
RESULTADOS DAS POLÍTICAS DA INCLUSÃO ESCOLAR (1999-2006)**

MESTRADO – EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em Educação, sob Orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2007

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Leite Soares

Prof. Dr. Odair Sass

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local e Data: _____

RESUMO

A presente pesquisa, levada a efeito em 2006/7, teve dois objetivos que se completam: o primeiro foi o de mapear e analisar os diferentes processos de escolarização oferecidos pelo Governo de Moçambique aos alunos com deficiência, e os possíveis resultados alcançados; o segundo o de 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 problemas norteadores foram: Quais foram os princípios básicos, as diretrizes e ações desenvolvidas pelo Governo de Moçambique para escolarização de alunos com deficiência, bem como os resultados alcançados com a implementação das políticas nacionais, considerando o período histórico entre 1999 e 2006? Que práticas organizacionais e de ensino foram efetivadas por diferentes escolas, no sentido da incorporação, com qualidade, de alunos com deficiências? Decorrentes dos problemas delimitados foram definidas as seguintes hipóteses: as políticas de inclusão escolar desenvolvidas pelo Governo de Moçambique não conseguiram atingir a totalidade da população em idade escolar com deficiência; os resultados alcançados com relação aos alunos incluídos não comprovam que o acesso tenha garantido um ensino de qualidade e, as escolas pioneiras na adoção desta política de inclusão escolar não conseguiram efetuar transformações em sua estrutura e dinâmica que incorporassem esses alunos de forma qualificada. A coleta de dados sobre as políticas foi efetivada através da consulta a fontes documentais oficiais sobre a escolarização de alunos com deficiência e por entrevistas com gestores lotados nos órgãos centrais e regionais. A coleta nas escolas, realizada no segundo semestre de 2006, foi efetivada por meio dos documentos escolares e entrevistas com os responsáveis pelas quatro escolas selecionadas. Os critérios para a seleção das escolas objeto da pesquisa têm a ver com o fato de: a) se localizarem em duas regiões com marcadas diferenças de desenvolvimento da estrutura sócio-econômica; b) de serem das pioneiras no processo de implementação da filosofia de inclusão escolar em Moçambique e, c) por isso, terem se beneficiando de maior apoio metodológico de Técnicos da Equipe Central da Repartição de Educação Especial do Ministério de Educação em Moçambique. Os dados estatísticos foram organizados em quadros e tabelas que permitissem a visualização da situação da escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais em Moçambique. Os conteúdos das entrevistas foram organizados e classificados de acordo com os objetivos da pesquisa, bem como analisados à luz das contribuições de autores como Perez Gómez (2001) e Gimeno Sacristán (1998 e 1999), Ferraro (1999b e 2004) e Bueno (1999 e 2005). A presente pesquisa permitiu uma análise e avaliação da implementação das políticas educacionais inclusivas em Moçambique, em que se caracteriza, de um lado, pela ampliação expressiva do acesso à escolarização obrigatória e, por outro, por inexistência de apoios e serviços especializados no fluxo de escolarização de alunos 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.

Palavras Chaves: Escolarização, Deficiência e Políticas de Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The present research, which was held in 2006/7, had two main goals that complete each other: the first one was to map and analyze the different processes of school experiences offered to handicapped students by the government of Mozambique and the possible results that were reached. The second one was to verify how the school experiences have been happening in different schools, from 1999 (when the government of Mozambique introduced the policy of Inclusive Schools) until 2006. The leading problems were: what were the basic principles, instructions and actions developed by the government of Mozambique to keep handicapped students at schools, as well as the results that were reached with the implementation of national policies, considering the historic period of 1999 to 2006? What organizational and teaching practices were executed by different schools – with an incorporation sense with quality – to handicapped students? As a result of the delimited problems, the following hypotheses were defined: the policies of inclusiveness developed by the government of Mozambique could not reach the total number of the population of handicapped people at school age; the results obtained with included students do not prove that the access had assured quality of teaching; and that the pioneer schools that adopted this policy of inclusiveness could not effectuate transformations in their structures and dynamics so as to incorporate those students in a qualified way. The data collect about the policies was held through checking official documents about handicapped students' experiences at school and through interviews with administrators working at central and regional organs. The data collect at schools, which was held in the second semester of 2006, was possible through school documents and interviews with those who are responsible for four selected institutions. The criteria for selection of schools were: a) to be located in two regions with marked differences in the development of social-economical structure; b) to be pioneers in the process of implementation of the philosophy of school inclusiveness in Mozambique, and c) to be benefited of upper methodological support by Technicians of the CENTRAL STAFF OF THE SPECIAL EDUCATION OF MOZAMBIQUE MINISTRY OF EDUCATION . The statistic data were organized into tables that allowed the visualization of the situation of students with special educational needs in Mozambique. The contents of the interviews were organized and classified according to the aims of the research. They were also analyzed based on the contributions of authors such as Perez Gómez (2001) and Gimeno Sacristán (1998 and 1999), Ferraro (1999b and 2004) and Bueno (1999 and 2005). The present research allowed analysis and evaluation of the implementation of inclusiveness educational policies in Mozambique, characterized by the expressive enlargement of the access to mandatory presence of students at school and, on the other hand, by the non existence of specialized support and services on the flux of school life of handicapped students as well as the application of inconsistent models on the initial and continuing formation of teachers on methodology and inclusive strategies on the public teaching network.

Key words: Life in Schools, Deficiency, Inclusive Policies for Schools.

DEDICATÓRIA

À minha esposa Migdália Rodriguez Cabrera e filhos Patrícia, Luís, Rute e Migdália, pela compreensão, paciência e apoio durante a minha ausência prolongada.

À memória de meu pai Alfredo Mudumo Chambal, pelo seu exemplo na perseverança, incentivo e tudo o que fez para a minha educação.

Aos professores e todos os profissionais que em diferentes frentes da vida social, não medem esforços e contribuem em prol da educação e inserção social das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, em especial os meus companheiros de longas jornadas durante o Curso de Licenciatura na República de Cuba: dr. Alfredo Amade, dr. Afonso Sacume, dr. Inácio Viniche, dr. Lucas Júlio Chiluvane, dr. Luciano José, dr. Pedro Baptista, e dr. Pires Jacinto.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno pelo apoio incondicional, sem o qual não teria sido possível a minha integração em São Paulo, e pela sua sábia orientação, paciência e competência nos ensinamentos ministrados.

À Banca do Exame de Qualificação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Leite Soares e o Prof. Dr. Odair Sass, pelas valiosas e profundas contribuições que permitam o término desta pesquisa.

Aos Professores do Programa-Educação: História, Política, Sociedade, pelo compromisso, competência e seriedade no tratamento dos Conteúdos das Cadeiras que lecionam, menção especial à Prof^ª Dra. Alda Junqueira Marin, Prof^ª Dra. Paula Perin Vincitini, ao Prof. Dr. Bruno Bontempi Júnior, Prof. Dr. Marcos César de Freitas, Prof. Dr. Odair Sass, à Prof^ª Dr^ª Leda Maria de Oliveira Rodrigues, Prof^ª Dr^ª. Helena Machado de Paula Albuquerque, e ao Prof. Dr. Carlos António Giovinazzo Jr.

À Fundação Ford, particularmente à Dra. Célia Diniz, pela Bolsa de Estudo concedida e todo apoio moral e financeiro durante os momentos críticos da saúde da minha filha Migdália Luís Rodriguez Chambal, sem os quais não teria sido possível a continuidade e conclusão dos meus estudos de Mestrado.

Aos colegas dr. Alberto Libombo e dr. Custódio Balate, pela competência e sem cujo estímulo e apoio, os meus estudos jamais teriam sido possíveis.

Aos Pastores Alfredo Bila, Júlio Chissico e Natu Lauchane, pelo apoio incondicional prestado à minha esposa e filhos durante a longa ausência por motivos de estudos.

“O fracasso escolar não existe por si, como um objeto real a ser descoberto pelo pesquisador. O que existe são situações de fracasso, situações reais e concretas, as quais estão entrelaçadas num conjunto amplo de relações e fatores de ordens diversas.” (Charlot, 2002).

LISTA DE SIGLAS

- CFPP – Centros de Formação de Professores Primários.
- DPE – Direção Provincial de Educação.
- DDE – Direção Distrital de Educação.
- DEE – Departamento de Educação Especial.
- EP1 – Ensino Primário de 1º Grau (1ª á 5ª Serie).
- EP2 – Ensino Primário de 2º Grau (6ª á 7ª Serie).
- ESGI – Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo.
- ESGII – Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo.
- ISPU – Instituto Superior Politécnico Pedagógico.
- IMAP – Institutos de Magistérios Primários.
- MEC – Ministério de Educação e Cultura.
- MISAU – Ministério de Saúde.
- MINED – Ministério de Educação.
- MMCAS – Ministério da Mulher e Coordenação da Ação Social.
- NEE – Necessidades Educativas Especiais.
- OMS – Organização Mundial de Saúde.
- PALOP's – Países Africanos de Língua Portuguesa.
- PEI – Política para a Educação Inclusiva.
- PEE – Plano Estratégico do Setor da Educação.
- PNEE – Portadores de Necessidades Educativas Especiais.
- REE – Repartição de Educação Especial.
- UP – Universidade Pedagógica.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.
- ZIP's – Zonas de Influências Pedagógicas.

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1 – Políticas e processos de escolarização e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais	22
Capítulo 2 – Políticas de Educação de Moçambique	51
• As Propostas políticas educacionais	51
• A Situação da Rede Pública de Educação – Estatísticas	51
• Os depoimentos de atores educacionais	73
➤ Técnicos do Ministério de Educação e Cultura	
➤ Técnicos das Direções Provinciais de Educação e Cultura	
➤ Técnicos das Direções Distritais de Educação e Cultura	
Capítulo 3 – Incorporação das Políticas Educacionais pelas Escolas	82
• As Propostas políticas educacionais	82
• A Situação das Escolas selecionadas – Estatísticas	86
• Os depoimentos de atores educacionais	90
➤ Diretores e Adjuntos Pedagógicos das Escolas selecionadas	
Considerações Finais	94
Referências Bibliográficas	102
Anexos	106
Apêndices	110

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta da preocupação nutrida por experiências profissionais exercidas após a minha formação na área da educação especial na República de Cuba, sendo que desde o ano 2000 exerço a função de Técnico Pedagógico e Chefe da Repartição de Educação Especial na Direção Provincial de Educação e Cultura da Província de Gaza, em Moçambique.

Esta responsabilidade me concede o privilégio de planificar e conceder apoio metodológico e pedagógico às instituições de ensino, de capacitar os técnicos pedagógicos, docentes e instrutores pedagógicos dos centros de formação de professores e de monitorar a implementação da política de inclusão escolar na Província de Gaza. Simultaneamente, também atuei como docente em uma escola pré-universitária e no Instituto de Magistério Primário.

Desde estas diferentes responsabilidades e funções, pelas visitas de supervisão pedagógica nos diferentes distritos, Zonas de Influências Pedagógicas e nas escolas de todos os Sub-Sistemas de ensino existentes nesta parcela do País, os contatos de troca de experiências com outras Províncias, incluindo a minha intervenção direta como docente na sala de aulas, pude perceber e acumular experiências e vivências práticas que me permitiram constatar que, apesar das propostas e esforços empreendidos a todos os níveis para a implementação e expansão de estratégias tendo em vista a escolarização aos alunos com necessidades educativas especiais, há evidências de grandes contradições entre os discursos políticos e a real capacidade de intervenção estratégica pedagógica na base, que permita a consolidação das políticas de inclusão escolar no sistema educacional, decorridos oito anos após a sua implementação em Moçambique.

O panorama educacional que antecedeu a implementação das políticas de inclusão escolar em Moçambique era bastante desolador, ilustrado pela taxa de admissão bruta no Ensino Básico de EP1 (1ª a 5ª Classe/Série) que, em 1997, era de 67% (Moçambique, MINED, 1997). Ainda, no levantamento Estatístico da Direção de Planificação (Moçambique, MINED, 1996), os dados referentes à eficácia das escolas regulares demonstravam a evidência de práticas altamente seletivas de alunos no sistema educacional

regular em Moçambique: a percentagem de aprovações do EP1 no país era de 58,5%, das reprovações, de 33,2% e das desistências, de 8,3%.

Ainda, a situação do cenário educacional moçambicano era bastante desoladora, observando a prevalência de índices negativos na escolarização nas séries iniciais, porque a taxa de admissão bruta no Ensino Básico de 1º Grau (EP1) em 1997 foi de 67% (Plano Estratégico, 1997). De acordo com o Levantamento Estatístico da Direcção de Planificação, do MINED (1996) os dados referentes à eficácia das escolas regulares demonstram a evidência da prática da exclusão dos alunos que apresentam insucesso escolar no sistema educacional regular moçambicano: a média de aprovações do EP1 no país é de 58,5%, das reprovações, 33,2% e das desistências, 08,3%:

no período entre 1987 e 1996, pude constatar que a percentagem da média da taxa de desistência foi de 12,8%, enquanto o aproveitamento de positivo foi de 55,1% e as reprovações situaram-se em 32,1%, o que demonstrava que apenas metade dos alunos alcançava resultados positivos sendo que os restantes reprovavam ou desistiam. (Dias, 2002, p. 25)¹.

Em relação à situação das Províncias, os indicadores mais altos nas aprovações eram de 66,6% em Sofala, 63,4% em Inhambane e 61,7% em Manica. Quanto às reprovações, a Província de maior índice era a de Maputo com 38,2%, seguida de Gaza e Zambézia com 35,9% e 35,1%, respectivamente. Enquanto que para as desistências os índices mais elevados eram das Províncias de Zambézia (13,9%), Tete e Niassa (13,1% e 12,1% respectivamente).

Apesar de Norte (2006, p. 1) considerar que, em termos de acesso, o sistema evoluiu significativamente na década 1990, de tal modo que a Taxa Bruta de escolarização [...] no ensino fundamental aumentou de 60% para 118% no período de 1992 a 2003; contudo, na nossa apreciação, estes números acima apresentados demonstram a prevalência e a magnitude dos problemas da educação básica no país. Isto é, a tendência de melhoria geral do acesso na rede educacional contrasta-se com os indicadores de altas taxas de repetência, abandono escolar e distorção idade-série, indicativos de que o problema do acesso não se

¹ Dias, Hildizina Norberto. Docente na Universidade Pedagógica de Maputo, Doutora em Educação/Currículo e Pós-Doutorando em Psicologia Educacional, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC-SP.

resolve simplesmente com vagas nas escolas e professores, mas é necessário também que os alunos tenham condições de ingressar e de permanecer na escola pelo tempo a que tem direito (Ferraro. 1999 b, p. 26).

Por todo este cenário, e apoiando-se em Gómez (2001, p. 11), a constatação do absentismo, do abandono e do fracasso escolar – assim como a consciência generalizada da ineficácia da escola como promotora de aprendizagens duradouras, significativas e relevantes para o desenvolvimento autônomo dos cidadãos – geraram constantes iniciativas públicas e privadas de reforma da escola e do sistema educativo, em busca da perda e desejada relevância, dando lugar a propostas bem diferenciadas de política educativa geral e de concretas experiências de inovação educacional.

No entanto, nas últimas décadas do século XX, as propostas e as iniciativas de reforma escolar não se encontravam motivadas tanto pela consciência das insuficiências qualitativas do sistema, por sua incapacidade para facilitar o desenvolvimento do estado de bem-estar e a concepção da educação não como um serviço público, mas como uma mercadoria de destacado valor, submetida, logicamente, à regulação das relações entre a oferta e procura.

Portanto, foi o fracasso escolar prevaiente na rede educacional moçambicana que motivou a necessidade desta pesquisa, para que a posição que ocupo não seja a de um simples espectador, mas de alguém interessado em contribuir através da busca de alternativas que ajudem a compreender este fenômeno, porque,

desde esse ponto de vista, os investigadores não podem ficar fazendo pequenas coisas e publicando algum artigo, senão que tem que aspirar a alcançar um efeito da mesma envergadura. Para isso, é preciso quando as condições o permitam que participem como atores no processo de reforma e gestão educativa, impulsionando sua democratização, informando de maneira responsável e contribuindo responsabilmente a informar a todos os atores do sistema e a opinião pública em geral. (Coraggio, 1998, p. 84. Tradução do Autor)².

² Coraggio (1998). Desde ese punto de vista, los investigadores no pueden quedarse haciendo pequeñas cosas y publicando algún artículo, sino que tienen que aspirar a lograr un efecto de la misma envergadura. Para eso es preciso, cuando las condiciones lo permitan, que participen como actores en el proceso de reforma y gestión educativa, impulsando su democratización, informando de manera responsable y contribuyendo responsabilmente a informar a todos los actores del sistema educativo y a la opinión pública en general.

A motivação, portanto, para a realização desta pesquisa nasce da preocupação como técnico em educação especial, face à situação prevalecente em Moçambique, que se caracteriza por dificuldades no processo de inclusão escolar das crianças portadoras de deficiências e outras necessidades educativas especiais. Dificuldades essas que surgem desde o ambiente familiar até a escola, e tem uma posterior repercussão em outros setores de vida sócio-profissional deste grupo social. Nesse sentido, parte do princípio de que não basta apenas sensibilizar a sociedade, alistar e inserir as crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, para se considerar que estamos em presença da inclusão escolar.

Existe a tendência de considerar apenas o deficiente quando se fala de inclusão escolar; contudo, o foco inicial desta investigação estava voltado aos alunos com necessidades especiais como um todo, e não se restringindo somente à população deficiente, devido ao fato de que a educação em Moçambique foi gravemente afetada por uma guerra civil que assolou o país no período entre 1982 e 1992, tendo deixado como resultado,

a morte de meio milhão de crianças e entre os sobreviventes contava-se um número elevado de crianças deficientes, mal nutridas e mentalmente traumatizadas, existindo uma grande percentagem de crianças que permanecem sem proteção contra doenças contagiosas. (Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade & Organização Mundial de Saúde, 1997: p.03).

Considero relevante voltar a realçar que a intenção inicial nesta pesquisa era trabalhar com o que a documentação oficial propunha em relação à implementação das diretrizes de Jontiem (1990) e Salamanca (1994), tendo em vista a “educação para todos”. Entretanto, quando da realização da coleta de dados, pude constatar a quase inexistência de dados quantitativos que pudessem sustentar a pretensão de abranger a todo o efetivo de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais na rede de ensino pública em Moçambique, na medida em que os poucos disponíveis se restringiam aos alunos com deficiência. Da mesma forma, embora os documentos oficiais e os depoimentos dos gestores se refiram aos alunos com necessidades educativas especiais em geral, os dados estatísticos sobre o alunado e sobre as questões que envolvem a escolarização desses

alunos se restringem somente aos alunos com deficiência, razão pela qual fui obrigado a circunscrever a minha investigação somente a esses últimos.

Portanto, com a presente pesquisa procurava-se abranger a população escolar que, segundo o critério da UNESCO (1994), apresentasse *necessidades educativas especiais*, incluída nesta categoria qualquer criança que apresentasse dificuldades no processo de escolarização e, entre elas, aquelas com algum tipo de deficiência.

Segundo os dados da UNICEF (1990), estima-se que, em Moçambique, cerca de 200.000 crianças tenham sido identificadas e caracterizadas como sendo órfãs, abandonadas, incapacitadas, traumatizadas e atendidas no sistema de ensino regular.

É relevante destacar que a população moçambicana é de 19.792.000 milhões de habitantes (INE, 2003), com base em estimativas da Organização Mundial de Saúde. A OMS calcula que cerca de 10% da população do país é constituída por pessoas portadoras de deficiências. Mas, dada à situação concreta do país, e tendo em conta a abrangência do conceito de necessidades educativas especiais, pode-se afirmar, sem medo de erro, que este número deve ser ainda maior considerando o estado precário de assistência sanitária, passado de guerras e calamidades naturais, entre outras, que assolaram o país.

Moçambique fica situado na costa oriental da África, nas coordenadas latitude Norte 10°27' e Sul 26°52'; longitude Leste 40°51' e Oeste 30°12', com uma extensão territorial de 801.590 km². Sua independência política e administrativa foi alcançada no dia 25 de Junho 1975. A capital é Maputo e tem o português como Língua Oficial.

Moçambique territorialmente esta organizada em 11 Províncias, 128 Distritos, Postos Administrativos e Povoações, sendo que as Zonas Urbanas estruturam-se em Cidades e Vilas. De acordo com a Constituição da República (1990), institucionalizou-se o sistema político multipartidário, introduzindo assim um Estado de direito democrático alicerçado na separação e interdependência dos poderes e no pluralismo, lançando os parâmetros estruturais da democratização e contribuindo de forma decisiva para a instauração de um clima democrático que levou o país à realização das primeiras eleições multipartidárias em 1994. A presente Constituição (2004) reafirma, desenvolve e aprofunda os princípios fundamentais do Estado moçambicano, consagra o caráter soberano do Estado

de direito democrático, baseado no pluralismo de expressão, organização partidária e no respeito e garantia dos direitos e liberdade fundamentais dos cidadãos.

Destacam-se entre os indicadores sociais: 56,7% da taxa de analfabetismo; 45,3 anos da esperança de vida; 42,2 (per 1000) da taxa bruta de natalidade; 18,2 (per 1000) da taxa bruta de mortalidade; e 124,0 (per 1000) da taxa de mortalidade infantil. (Moçambique. INE, 2003).

Levando em consideração a situação da educação em Moçambique, delimitamos dois problemas centrais que devem nortear a investigação:

1. Quais princípios básicos, diretrizes e ações desenvolvidas pelo Governo de Moçambique para escolarização de alunos com deficiência, bem como os resultados alcançados com a implementação das políticas nacionais, considerando o período entre 1999 e 2006?

2. Que práticas organizacionais e de ensino foram efetivadas por diferentes escolas, no sentido da incorporação com qualidade, de alunos com deficiência?

A partir dos problemas em destaque, foram definidos dois objetivos:

1. Analisar as políticas de educação inclusiva implementadas em Moçambique, bem como alguns dos resultados alcançados; e,

2. Analisar como essas políticas estão sendo incorporadas por diferentes unidades escolares.

Tendo em conta os objetivos definidos, estabelecemos as seguintes hipóteses:

1. As políticas de inclusão escolar desenvolvidas pelo Governo de Moçambique não conseguiram atingir a totalidade da população em idade escolar com deficiência;

2. Os resultados alcançados em relação aos alunos incluídos não comprovam que o acesso tenha garantido um ensino de qualidade;

3. As instituições pioneiras na adoção desta política de inclusão escolar não conseguiram efetuar transformações em sua estrutura e dinâmica que incorporassem esses alunos de forma qualificada.

Procedimentos de coleta de dados

1. Mapeamento e análise das políticas de inclusão escolar em Moçambique

1.1. Análise Documental

O mapeamento e a análise das políticas de inclusão escolar foram efetivados com base em documentos oficiais que normalizam as políticas educacionais em Moçambique, entre os quais a Constituição da República, Plano Estratégico do Governo para os Setores Sociais, Plano Estratégico do Ministério de Educação e Cultura, Relatórios Diversos de Consultores Internacionais para o Setor de Educação e Cultura, Resoluções e Decretos Ministeriais de Setores Sociais, Estatísticas do Ministério de Educação e Cultura, Direções Provinciais de Educação e Cultura e Direções Distritais de Educação e Cultura.

1.2. Levantamento estatístico

Foi efetivado mediante a coleta e sistematização de dados quantitativos que permitiram complementar e subsidiar a avaliação da política de inclusão escolar em Moçambique, considerando o período entre 1999 e 2006.

1.3. Entrevistas com gestores do sistema educacional

Foram aplicadas aos atores envolvidos na implementação das políticas educacionais em diferentes níveis, incluindo técnicos do Ministério de Educação e Cultura, Direções Provinciais de Educação e Cultura, e Direções Distritais de Educação e Cultura (Serviços Distritais de Educação e Tecnologia), e das Escolas selecionadas.

2. Estudo de Escolas-Piloto

2.1. Procedimentos

2.2.1. Coleta de dados quantitativos referentes ao atendimento de alunos com deficiência;

2.2.2. Consulta aos processos de alunos, e outros documentos normativos das escolas que atendam a mais de um nível de ensino e a um número significativo de alunos com deficiência;

2.2.3. Aplicação de entrevistas semi-estruturadas, para coleta de informações sobre as possíveis modificações da organização e práticas escolares colocadas em ação por quatro escolas urbanas selecionadas.

2.2. Seleção das escolas

Para atingir os objetivos desta pesquisa, mapeei e analisei os resultados do processo de escolarização dos efetivos de alunos com deficiências em duas diferentes regiões de Moçambique, sendo uma de sul e a outra do centro do País.

Para este propósito, selecionei quatro escolas urbanas que atendem a mais de um nível de ensino e a um número significativo de alunos com diferentes tipos de deficiência, em que foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas, sendo uma escola especial e uma EP1, sediadas na cidade de Maputo, uma escola especial na cidade da Beira - Província de Sofala, e uma EP1 na cidade de Quelimane - Província de Zambézia.

Os critérios para a seleção destas escolas têm a ver com o fato de se localizarem em duas regiões com marcadas diferenças de desenvolvimento sócio-econômico, e de serem as pioneiras no processo de implementação da filosofia de inclusão escolar em Moçambique.

3. **Análise de dados**

Com relação aos documentos políticos do Governo de Moçambique, efetuou-se uma análise de conteúdo, procurando selecionar e classificar os princípios e normas de ação adotados no sistema educacional, com base nas contribuições de autores como Gimeno Sacristán (1998 e 1999) e Perez Gómez (2001), Ferraro (1999b e 2004) e Bueno (1999 e 2005).

Os dados estatísticos foram organizados em quadros e tabelas que permitiram a visualização da situação da escolarização dos alunos com deficiência na rede pública de ensino.

Os conteúdos das entrevistas foram organizados e classificados de acordo com os objetivos da pesquisa, onde arrolamos os depoimentos dos atores educacionais em observância aos indicadores previamente concebidos.

Assim, a presente dissertação foi organizada em três capítulos.

No **primeiro capítulo** destaca-se a problemática da inclusão escolar dentro do atual cenário internacional centrado nas diretrizes dos eventos de Jontiem (1990) e Salamanca (1994) e o desdobramento e reflexões sobre o referencial teórico que versa sobre a temática do campo em estudo.

O segundo capítulo detalha e analisa as políticas de educação de Moçambique: suas propostas políticas, a situação da rede pública de ensino, por meio de estatísticas e dos depoimentos dos atores envolvidos na implementação das políticas educacionais inclusivas em diferentes níveis, incluindo técnicos do Ministério de Educação e Cultura, Direções Provinciais de Educação e Cultura, e Direções Distritais de Educação e Cultura (Serviços Distritais de Educação e Tecnologia).

Por último, **o terceiro capítulo** analisa a incorporação das políticas educacionais pelas escolas selecionadas, se suas propostas políticas pedagógicas explicitam a situação atual quanto aos efetivos de alunos e professores, e a disponibilidade dos recursos matérias.

As **considerações finais** retomam aos objetivos que nortearam a investigação incorporando a síntese dos principais achados em cada um dos eixos propostos a serem analisados no âmbito das políticas de educação inclusivas implementadas em Moçambique, bem como alguns resultados alcançados; e, como essas políticas estão sendo incorporadas

por diferentes unidades escolares; e, incluem-se as sugestões como perspectivas futuras para o campo que foi objeto de estudo nesta pesquisa.

Com a presente pesquisa pretende-se contribuir com reflexões e discussões acadêmicas sobre a temática em estudo, considerando assim, como um passo indispensável para o surgimento de uma nova postura sobre a problemática da inclusão social, e em particular da escolarização de alunos com deficiência, como direito universalmente concebido e amparado pela Constituição de Moçambique (2004).

Estamos cientes da magnitude e complexidade do tema, e do campo que nos propusemos a pesquisar, assim como dos riscos de sermos muito superficiais no tratamento dos diferentes assuntos que focamos nesta pesquisa pela abrangência do estudo, mas a motivação e o compromisso profissional que abraçamos não permitem mantermo-nos passivos perante os grandes desafios e metas que ainda terão que ser enfrentados para que se alcance uma verdadeira educação de qualidade que responda ao princípio da inclusão escolar para todas aquelas crianças a quem ainda não se oferece uma educação de qualidade.

CAPÍTULO 1

Políticas e Processos de Escolarização e Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

A inclusão escolar se constituiu, nos últimos dez anos, em um dos aspectos mais enfatizados pelas políticas educacionais em todo o mundo, envolvendo não só os países periféricos – em que as desigualdades sociais e seus decorrentes problemas são enormes – como os chamados países centrais – quer pelo refluxo de migração de enormes contingentes das populações dos países africanos e asiáticos para os colonizadores europeus, quer pelo elevado número de imigrantes asiáticos e da América espanhola que procuram países da América do Norte, como os EUA e o Canadá.

Assim, essas políticas têm se voltado para uma enorme diversidade de sujeitos, de diferentes origens étnicas e culturais, de estratos pauperizados da população, de populações situadas em regiões distantes e sem infra-estrutura adequada, bem como de crianças e jovens com deficiências.

Isto é, as políticas de inclusão escolar, dada à magnitude dos problemas de acesso ou de permanência qualificada, mesmo nos níveis de ensino considerados como obrigatórios, são, de certa forma, a constatação de que o ideal democrático de educação para todos ainda está muito longe de ser alcançado.

Na perspectiva de situar o tema desta investigação, bem como de tensionar os diferentes aspectos dessas políticas, procuramos estabelecer reflexões básicas por meio de quatro eixos de argumentação:

- ✓ a inclusão escolar como bandeira política no mundo de hoje;
- ✓ a distinção entre ensino de qualidade contidas nas Declarações Internacionais: Jontiem (1990) e Salamanca (1994).
- ✓ a população atingida pelas Políticas de Inclusão: PNEE x Deficientes; e,
- ✓ a inclusão escolar em Moçambique.

1. A inclusão escolar como bandeira política no mundo de hoje

A inclusão escolar, especialmente, após a promulgação da Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994), é hoje uma proposta política de educação hegemônica em praticamente todo mundo, tal como afirma Bueno (2005, p. 1):

o tema da inclusão escolar está na ordem do dia, quer seja na perspectivas das grandes propostas políticas nacionais e internacionais, quer no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, quer nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), quer nas produções científicas acadêmicas e de cunho técnico-profissional.

Segundo o mesmo autor, de acordo com boa parte dos estudos sobre educação especial, a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador, e teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca, de 1994. (Bueno, 2005, p. 2).

Entretanto, a inserção de alunos deficientes no ensino regular não foi inaugurada pela Declaração de Salamanca (1994). Muito antes disso, já se falava e se estabeleciam normas a respeito dessa inserção. No Brasil, por exemplo, pelo menos desde a década de 1970, já se levantava a bandeira política pela integração dos deficientes no ensino regular. (Bueno, 2001, p. 21). Por outro lado, este mesmo autor considera que os processos de inclusão/exclusão escolar coexistem desde o advento da escola moderna, que têm se manifestado historicamente de diferentes matizes ou facetas, às vezes de forma evidente e outras, de formas muito sutis.

Portanto, o tema da inclusão escolar nos dias de hoje constitui uma tentativa de dar solução aos anseios em pretender dar satisfação ao vazio resultante de não se conseguir garantir a educação adequada não só à população com deficiência, mas a todo um conjunto de crianças que, após a massificação do ensino, apresentavam resultados escolares muito insatisfatórios,

na realidade a declaração o que faz é o reconhecimento de que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado (2005, p. 3).

O mesmo autor indica que, no decorrer da escolarização moderna, ocorreram diferentes formas de exclusão escolar, com expressões hegemônicas que se modificaram com o seu transcorrer:

- inicialmente, em períodos diferenciados de acordo com as condições políticas dos países, ocorreu o não acesso à escola, que se caracterizava pela ausência de oferta de vagas a vastas parcelas da população, especialmente aquelas provenientes das camadas mais carentes;
- como resultado de transformações de âmbito sócio-econômico, os governos de diferentes países tomaram uma série de medidas que objetivam ultrapassar a barreira do não acesso à escola, por meio da ampliação da rede escolar em diversos subsistemas de ensino, o que permitiu uma massificação do ensino através de acesso crescente à escolarização, em especial àquela considerada como obrigatória, mas que, em contrapartida, geram novas formas de exclusão escolar, como a reprovação, repetência e evasão. Embora estes fenômenos ocorressem antes dessa ampliação massiva, com a ampliação do acesso vão se constituindo barreiras que impedem uma ascensão a níveis mais elevados de escolarização, notadamente para as crianças provenientes das camadas populares;
- por fim, mais recentemente, a permanência não qualificada na escola vai se constituindo na forma mais disseminada de exclusão escolar dos sistemas educacionais que conseguem garantir a massificação do ensino, ao mesmo tempo em que se implementam processos para a redução/eliminação da repetência, reprovação e evasão escolares; assim, são oferecidas vagas suficientes à demanda escolar, mas, em razão de

múltiplos fatores, a permanência dos alunos na escola não resulta em aprendizagens significativas e relevantes, mas, pelo contrário, resulta em níveis incompatíveis de aprendizagem em relação às séries alcançadas.

Ao criar os conceitos de exclusão na escola³, Ferraro (2004, p. 57. Grifo meu), utilizou como indicador fundamental a defasagem unidade/série, considerando como excluídos na escola os alunos que apresentassem defasagem idade/série de, no mínimo, dois anos em relação à idade esperada. Embora, quando da realização de sua investigação, este indicador apontasse para o fator fundamental da exclusão ocorrida no interior da escola, de lá para os dias atuais, os mecanismos de diminuição da repetência ocasionassem uma redução drástica nessa defasagem, a progressão escolar sem a devida aprendizagem foi se avolumando, ao de se constatar que a redução significativa da defasagem idade/série não redundou em ensino de qualidade, mas, ao contrário, foi criando uma massa crescente de alunos que atingem séries mais elevadas de ensino, mas cujo aprendizado não corresponde absolutamente a esse nível/série alcançados.

Em síntese, o conceito de exclusão na escola não pode mais se restringir à defasagem idade/série, mas também a essa nova forma de seletividade escolar expressa pela defasagem série alcançada/nível de aprendizagem.

Se, em parte dos países de todo o mundo, especialmente nos países centrais, tem se procurado evidenciar os esforços para uma efetiva e plena materialização das políticas de inclusão escolar (mesmo assim com imensos problemas), a situação nos países com economias empobrecidas, parece não ter se alterado de forma significativa, após mais de uma década da promulgação dessas Declarações, apesar de uma aparente transformação dessa situação,

em épocas anteriores, essa exclusão se dava pelo não acesso à escola ou pela manutenção dos níveis iniciais de escolarização (pelos fenômenos da reprovação e retenção escolares), hoje, com a adoção de sistemas de ciclo e de progressão continuada, surgem os “excluídos do interior” (Bourdieu, 1998), ou seja, alunos que permanecem e “progridem” nos graus escolares, mas que nada

³ Ferraro (2004) para efetuar diagnóstico da escolarização no Brasil, utiliza-se de dois conceitos: exclusão da escola, expresso pelos índices de não acesso e de evasão e de exclusão na escola, expresso pela elevada defasagem idade/série.

ou quase nada aprendem, sejam eles deficientes, excepcionais ou portadores de necessidades educativas especiais, mas, com certeza, membros das populações espoliadas pelos processos de pauperização crescente, fruto de políticas neoconservadoras que se disseminam por todo o planeta. (Bueno, 2004).

A situação em relação a Moçambique parece ser de uma situação híbrida desses três indicadores: de não universalização do ensino obrigatório, de altos índices de repetência e evasão escolares e de progressão escolar sem a conseqüente aprendizagem correspondente, a ponto de Dias (2002, p. 18. Grifo meu) afirmar que,

os avanços do setor da educação são, geralmente, apresentados em termos de crescimentos do número de alunos matriculados e de escolas construídas. Através dos números de ingressos e de alunos matriculados tenta-se mostrar que está a ocorrer um processo de inclusão. No entanto, ao não apresentar o número gritante de desistentes, de repetentes e, principalmente, de multirepetentes tenta-se escamotear a realidade desvantajosa e desigual em que se encontra grande parte das crianças.

Dada essa situação, podemos afirmar que, na atual situação da rede educacional em Moçambique, ainda prevalecem as mais diversas formas de exclusão escolar, incluindo a exclusão da e na escola.

Assim, embora tenham ocorrido reformas nos sistemas educacionais na maioria de países, em grande parte deles, especialmente nos países periféricos, essas reformas parecem não atingir os pretensos beneficiários dessas medidas; por isso, segundo Denari (2006, p. 12), não obstante as últimas décadas tenham sido produzidas numerosas e importantes mudanças nas políticas referentes às pessoas com necessidades especiais, ainda persistem as situações desfavoráveis que criam obstáculos a uma plena participação, o que impacta negativamente tanto estas pessoas quanto suas famílias.

Nos padrões atuais dos sistemas de ensino regular na maioria de países periféricos, as escolas não estão preparadas, nem sobre o ponto de vista de sua estrutura física e mesmo de recursos humanos qualificados para responderem aos novos e vigentes desafios que versam sobre a necessidade de atender e satisfazer a diversidade do aluno, apesar de

atualmente, de maneira gradativa, vem sendo reconhecido que a inclusão, no ambiente comum de ensino, daqueles que são comumente excluídos - entre os quais se encontram aqueles que apresentam necessidades educativas especiais mais significativas e que, em geral, estão entre os que constituem os maiores alvos de estigmas sociais de toda ordem - é essencial para a sua dignidade e para o exercício dos seus direitos. (Martins, 2006, p. 18).

Não existem dúvidas e muito menos se pode deixar de reconhecer que Salamanca (1994), na verdade, foi o culminar de um grande movimento de debate internacional iniciado com a promulgação de Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), passando pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); mas, pelos resultados até aqui alcançados, ela expressa as contradições entre a universalização do ensino e o caráter seletivo da escola na moderna sociedade industrial.

2. A distinção entre ensino de qualidade contidas nas Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994)

Existe teoricamente uma relação complementar entre os dois principais eventos internacionais que procuraram estabelecer princípios e procedimentos com o intuito de atacar o problema da baixa qualidade do ensino oriunda dos processos de massificação da escolarização que se disseminou por todos os quadrantes do mundo.

Assim, enquanto a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien (1990), trata da democratização da educação em um âmbito mais geral, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (1994), teve como foco a criação de condições básicas para que as políticas educacionais e as escolas passassem a responder às necessidades de qualquer aluno com necessidades educacionais especiais.

Deve-se realçar que, na Declaração de Salamanca (1994), o termo necessidades educativas especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de suas capacidades ou dificuldades de aprendizagem, e que muitas crianças que experimentam dificuldades de aprendizagem têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização.

Com relação aos alunos com deficiência, a Declaração de Salamanca definiu que as políticas educacionais em todo mundo deveriam dar prioridade ao atendimento deles em escolas próximas de suas residências, a ampliação do acesso desses alunos nas classes comuns, a capacitação dos professores propiciando um atendimento de qualidade e favorecendo uma aprendizagem pela qual as crianças pudessem juntas, adquirir conhecimentos. Porém, tendo objetivos e processos diferentes, e de desenvolver no professor a capacidade de usar formas criativas com alunos portadores de deficiências.

De acordo com Bueno (2005), se, por um lado, desde a Declaração de Salamanca, a ênfase se volta para a adoção de políticas e de práticas educacionais que permitam a inclusão da maior diversidade possível de alunos, por outro lado, não se pode deixar de lado o fato de que ela é derivada da preocupação com a chamada “escola para todos”, cujo marco maior foi a Declaração de Jontiem (Tailândia, 1990), que teve por finalidade precípua estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que todas as crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as “necessidades básicas de aprendizagem”, que,

compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, p.2).

Apesar da Declaração de Jomtien privilegiar no seu conteúdo o discurso de igualdade, é de considerar a sua fragilidade, na medida em que considera que a amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país para país e de cultura para cultura. Esta distinção parece diferenciar, portanto, as condições e procedimentos de escolarização entre ricos e pobres dos países ricos e para a grande massa dos países pobres.

Segundo a Declaração de Jomtien, a não consecução de uma “escola para todos” deve-se a problemas de várias índoles enfrentados pela maioria dos países do mundo, notadamente o aumento de suas dívidas externas, a ameaça de estagnação e decadência

econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência, a morte de milhões de crianças que poderiam ser evitadas e a degradação generalizada do meio-ambiente, fenômenos esses que,

atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, p.1).

Neste sentido, a Declaração de Jomtien minimiza a gama de problemas e males a que está sujeita a maioria dos povos de países pobres, descontextualiza esses males sociais, ao não tratá-los como resultantes das políticas mundiais, mas os vê como efeitos indesejáveis; esta forma de focalizar o problema, ao procurar alternativas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem sem colocar em xeque a produção estrutural dessas desigualdades, torna frágil toda tentativa de busca e implementação de políticas efetivas de qualificação da escolarização dos deserdados sociais.

É na crítica a essa perspectiva que Torres (1998, p. 177) argumenta que, apesar da chamada “crise da educação”, a matrícula escolar continua crescendo, ao mesmo tempo em que a relação aluno-professor decresce em quase todas as regiões do mundo. Entretanto, segundo ela, o caso da África, neste aspecto, é atípico, pois lá, além de estar diminuindo aquela relação, também está caindo a matrícula escolar e que o Banco Mundial vem propondo a racionalização da contratação docente e o aumento da relação aluno/professor desde 1985, precisamente a partir da primeira análise regional sobre o setor educativo feita pelo banco, na África Subsaariana.

Em outras palavras, como ocorre em relação a muitas outras recomendações de política educativa, o Banco Mundial generaliza, para o conjunto do chamado “mundo em desenvolvimento”, diagnósticos e recomendações inspiradas na realidade de países e regiões específicas, neste caso a África.

Se for assim para África, para Moçambique em particular, apesar de todas as medidas e esforços que o Governo tem tomado e materializado, o problema está

focalizado na falta de satisfação da demanda referente à procura de vagas para a efetivação de matrícula escolar nos diferentes subsistemas da rede escolar, originando, desde logo, elevados índices na relação aluno/professor nas escolas.

Assim, para se abordar,

com serenidade as relações entre educação e exclusão importam primeiro distinguir do que depende a exclusão social e de seus efeitos na escola, da exclusão escolar propriamente dita. A situação atual é, sem dúvida, definida pelo reforço dos processos sociais de exclusão com o aumento das desigualdades e do desemprego. Entretanto, o fenômeno mais marcante e mais paradoxal é o desenvolvimento da exclusão escolar propriamente dita como consequência de uma vontade de interrogação inigualada. Quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui, apesar das políticas que visam a atenuar esse fenômeno. Nesse contexto, a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos. (Dubet, 2003, p. 1).

Nas condições em que os sistemas de ensino atuam em cenários que não propiciam, por um lado, o acesso escolar e, por outro, massificam o ensino sem que antes tenham se criado as condições adequadas para se trabalhar com a diversidade do aluno, o resultado parece se voltar apenas para o cumprimento de metas e planos dos governos locais e mesmo de agências externas, tudo isso ocorrendo em detrimento da qualidade do ensino.

Cabe, então, indagar-se, sustentado em Pires (2006, p. 37),

mas onde fica então essa utopia liberal, a igualdade de oportunidades? Esta, o próprio sistema educativo, mesmo quando em seu discurso estimula os educandos à nela acreditarem, a escola se encarrega de desfazê-la. A escola, esse espaço de contradições, é essencialmente reprodutora. Dão formação para suprir as demandas ditadas pelo mercado, demandas que são controladas pelas necessidades e pelos interesses do lucro. Por isso, a escola atua decisivamente para a reprodução técnica da força do trabalho, cumprindo a parte que lhe é atribuída quanto à formação de quadros que possam ocupar os lugares sociais definidos histórica e concretamente pela sociedade dentro da qual e qual a escola existe. O sistema escolar, assim procedendo, diferencia, hierarquiza, exclui, controla e disciplina. A escola é seletiva e avaliadora, funciona como filtro, supostamente em função do saber, e exclui quem não aprende ou é considerado como não tendo condições para aprender, e promovem os supostamente possuidores de talento maior e que assim irão se tornar os mais competentes.

Em função dessa consideração, o autor, apoiando-se em Matiskei (2004, p. 186-187), afirma que,

em acepção ampla, portanto, pensar em políticas públicas de inclusão escolar significa planejar e implementar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos marginalizados sejam por sua situação de pobreza extrema, por sua condição de cor, raça e etnia, por diferenciação em sua compleição física ou cognitiva, por vulnerabilização por sua escolha política, religiosa ou de orientação sexual, entre tantas outras possibilidades; ou seja, o leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais a humanidade esteve submetida historicamente, que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural, com que devemos nos conformar, sob o risco de engrossarmos as fileiras dos excluídos socialmente.

Portanto, mais que uma mera inserção das crianças, jovens e adultos no ensino regular para se conceber como aplicação da política da inclusão escolar, e deste modo, considerar-se como materialização do ideal contido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) - que apregoa que *toda pessoa tem direito à educação* - este processo passa necessariamente pela tomada de consciência e mudança de atitude das classes no poder, detentoras de autoridade jurídica e administrativa que possam levar a introdução de mudanças e reformas profundas na área social, e muito fundamentalmente no setor educacional, para que se construa, de forma efetiva,

escolas para todos, isto é, instituições que incluam a todos, atendam as necessidades de cada um. Como tais, constituem uma importante contribuição ao programa para alcançar a educação para todos e dotar as escolas de mais eficácia educativa. As prestações educativas especiais, problema que afeta por igual aos países do norte e aos do sul, não podem avançar isoladamente, mas devem formar parte de uma estratégia global da educação e, desde logo, de novas políticas sociais e econômicas. Requerem uma reforma considerável da escola regular. (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, p. iii – Prefácio. Tradução do Autor).⁴

⁴ (...) escuelas para todos, esto es, instituciones que incluyan a todo mundo, celebren las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la educación para todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa. Las prestaciones educativas especiales, problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Requieren una reforma considerable de la escuela ordinaria. (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, p. iii - Prefácio).

Apesar dos imensos esforços e ações realizados após a materialização destas duas Declarações Internacionais, há evidências de que se está muito longe dos ideais nelas contemplados. Isto porque o processo de inclusão está sendo sustentado por projetos esporádicos e localizados, sem se considerar que, por formas diferentes, há um processo latente de exclusão escolar (das minorias étnicas, dos subgrupos culturais, das crianças em “situação de risco”, dos deficientes, etc.).

Tendo em conta a reflexão do Bueno (1999, p.18), uma coisa é certa: dentro das atuais condições não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado que ofereça, aos professores destas classes, orientação e assistência na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido,

se a perspectiva da inclusão dessas crianças implica, portanto, a preparação do professor da classe regular, ainda por muito tempo permanecerá a necessidade do concurso conjunto de professores especializados. Mesmo, e se, os sistemas de ensino tiverem atingido níveis elevados de qualidade e de preparação de professores do ensino regular para absorção de crianças com necessidades educativas especiais, haverá necessidades educativas especiais, que deverão se responsabilizar pela formação dos primeiros.

A solução de problemas de índole social exige uma profunda análise e reflexão à altura da magnitude que a contingência social exige, porque,

as mudanças aceleradas no flexível e fluido mercado de trabalho, assim como as inovações permanentes nas mediações tecnológicas, estão provocando a mobilidade incessante nas especializações profissionais e a necessidade constante de reciclagem e formação. [...] Como preparar as novas gerações para enfrentar de maneira relativamente autônoma, eficaz e satisfatória a complexidade e a variabilidade das estruturas sociais, culturais, políticas e trabalhistas que rodeiam a vida dos cidadãos contemporâneos? Como adaptar a escola e o sistema para responder à complexidade e a flexibilidade e a do contexto social, quando parecem permanecer basicamente inalteráveis desde as origens de sua implantação generalizada? Poucos duvidam da necessidade de que a escola reconstrua seu próprio papel na sociedade para

enfrentar as exigências atuais de um contexto complexo e mutável. O problema é definir até onde e como. (Gómez, 2001, p. 136).

A problemática da inclusão escolar não deve ser enxergada e tratada de forma superficial, mas sim, exige uma análise bastante profunda e detalhada, porque a introdução do termo exclusão no estudo do fenômeno escolar representa uma mudança de perspectiva tanto no plano científico como político. Sob o aspecto científico, perguntar por quê tantas crianças são excluídas da escola não é a mesma coisa que perguntar por quê tantas crianças deixam de freqüentar a escola ou dela se evadem. Da mesma forma, não é a mesma coisa perguntar por quê tantas crianças são repetidamente submetidas à exclusão dentro do processo escolar e perguntar o motivo dessas mesmas crianças não conseguirem ser aprovadas, tendo por isso que repetir a série. Essa mudança de perspectiva teórica tem conseqüências práticas, seja no plano da política educacional, seja ainda no das políticas sociais em geral. (Cf. Ferraro, 1999 b, p. 24)

Bom seria frisar, sustentando-se em Manzini (1999, p. 23), que a integração da criança deficiente no sistema educacional é altamente desejável por todos os profissionais da escola. Entretanto, segundo ele, para que isso seja uma realidade, é necessário vencer várias barreiras: pedagógicas, arquitetônicas, administrativas e as barreiras invisíveis que são o preconceito e o estigma.

Ainda, sustentados em Thobeka Mda (2005, p. 196), consideramos que à medida que muda o perfil dos alunos nas escolas, mudam também as exigências aos profissionais da educação. Porque, segundo o mesmo autor, é geralmente aceito que a educação igual não é determinada pelo contributo igual, mas sim pelo resultado igual; e que relacionada com esta premissa está a noção de que tratar pessoas desiguais de forma igual é tão discriminatório e prejudicial como tratar pessoas iguais de forma desigual – e daí a educação para a diversidade.

Para que alcancem estas pretensões e desafios pedagógicos tendo em vista a materialização das políticas de inclusão escolar, muitos aspectos devem imperativamente ser observados, porque segundo o mesmo autor,

os professores precisam reconhecer as “diferenças nos estilos de aprendizagem e fatores de motivação”, para entrarem na onda cultural e experimental dos alunos”

e” para adaptarem praticas em conformidade” (Figuroa 1993, p, 31). A questão é que, embora os alunos de ambientes com diversidades apresentem estilos de aprendizagem e modos de comportamento que não são familiares e que podem, mesmo, ser inaceitáveis para os educadores, os educadores, têm apesar disso, que educar cada aluno na preparação para as interações em que terão de participar durante as suas vidas. O que precisa ser realçado é que os programas e abordagens usados na educação para a diversidade não deveriam ser apenas politicamente corretos, mas, ainda mais importante, devem ser saudáveis do ponto de vista educativo. O objetivo deve ser sempre o de oferecer educação eficaz a todos os alunos. (Thobeka Mda. 2005, p. 206),

Por outro lado, um dos aspectos que constituem o Calcanhar de Aquiles para o sucesso deste movimento social e internacional, está ligado diretamente à postura dos agentes com poderes de decisão à diferentes níveis, porque,

os intelectuais, investigadores e pedagogos que se envolvem como membros das gestões educativas, por vezes tem a sensação de que as reformas educativas se produzem para dez ou doze pessoas, cujas avaliações sobre as tendências e dos fatos têm mais peso na hora de ponderar as políticas a seguir que as de qualquer outro grupo ou setor. (Braslavsky, 1998, p. 33. Tradução do Autor).⁵

Segundo Sacristán (1999), as políticas educativas nacionais articuladas pelos estados têm sido os instrumentos que facilitaram os recursos para que a universalização da educação fosse possível. O Estado constitui-se em um instrumento capital de redistribuição de bens garantindo os direitos fundamentais dos indivíduos. Ao mesmo tempo, em nome da articulação dos interesses coletivos, de um projeto de sociedade e de um modelo de produção, o Estado moderno não somente criou um grande aparato escolar que garantiu o acesso à educação, mas articulou-o e dotou-o de coerência no que se refere à ordenação de sua estrutura geral, de seus conteúdos e à formação do corpo docente para alcançar objetivos tão louváveis. Para os indivíduos, a educação tornou-se um direito e um dever, para o Estado uma necessidade com a obrigação de proporcionar recursos e

⁵ □ Braslavsky (1998). (...) los intelectuales, investigadores y pedagogos que se involucran como miembros de las gestiones educativas en ocasiones tienen la sensación de que las reformas educativas se producen para 10 ó 12 personas, cuyas evaluaciones sobre las tendencias y de los hechos tienen más peso a la hora de ponderar las políticas a seguir que las de cualquier otro grupo o sector.

condições apropriadas para tornar viável o projeto econômico, social e cultural implicado na educação.

Porém, ainda ao dizer de Sacristán (1999, p.184), *uma educação para diversidade*, slogan tão presente no discurso pedagógico pós-moderno, é um programa ambíguo, com aplicações muito diversas: diferentes tratamentos para sujeitos desiguais (agrupamentos em aula, estilos de trabalho, meios de avaliação, ritmo de aprendizagem, etc.); escolas diversas para sujeitos encaixados em culturas variadas; currículos diferentes para escolas, sujeitos e culturas diferentes; ou diferenciação de objetos ou de fins mais gerais. A partir de cada um desses planos, define-se e concretiza-se a cultura escolar que deve ser assimilada. A combinação das opções de diferenciar ou não, em cada um desses aspectos, consiste numa lista complexa de possibilidades.

Não bastam, portanto uma legislação e um novo rótulo: “crianças incluídas”; mas sim, são necessárias ações e uma vontade política em todos os níveis para que a integração seja uma realidade (Manzini, 1999, p.24).

Esta mesma visão e perspectiva são secundadas por Ferraro (1985, p. 49), quando considera que vencer a exclusão do processo não significa por si só libertar-se da exclusão no processo de ensino-aprendizagem. É, sem dúvida, necessário prover a inclusão de todos os excluídos da escola. Mas isto é apenas o primeiro passo, o mais fácil, rumo à solução do problema da exclusão escolar.

Ainda, o mesmo autor problematiza o foco da inclusão ao indagar: de que serviria incluir numa escola excludente? Portanto, o processo de universalização do acesso deve, pois, ser precedido ou pelo menos acompanhado da transformação da própria escola, ou melhor, da lógica que rege o seu funcionamento.

Autores como Baptista (2000, p. 1) tem como foco de análise a problemática do pessoal qualificado, porque, segundo ele, a formação tem emergido como um dos aspectos centrais na discussão relativa à inovação no campo educacional. A educação inclusiva tem sido associada à implementação de percursos inovadores que têm exigido uma forte capacidade adaptativa e criadora por parte dos sistemas de ensino.

Contudo, esta problemática exige um estudo e debate muito mais profundo entre os acadêmicos da área de educação, e muito em particular do setor de educação especial,

porque para Bourdieu (1998, p. 220),

a lógica da responsabilidade coletiva tende, assim, pouco a pouco, a suplantar, nas mentes, a lógica da responsabilidade individual que leva a “repreender a vítima”; as causas de aparência natural, como dom ou o gosto, cedem o lugar a fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores (cada vez mais freqüentemente tidos como responsáveis, pelos pais, dos maus resultados dos filhos) ou mesmo, mais confusamente ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar.

Desta forma, esta situação demonstra que a questão do fracasso escolar, quer nas escolas especiais e mesmo a que se verifica na rede regular, apesar da inclusão escolar, nos obriga a uma reflexão profunda que não impute ao alunado as causas do fracasso, pois, ainda, no dizer de Matiskei (2004, p. 198),

entende-se que a inclusão escolar para alunos com necessidades educativas especiais extrapola os limites dos muros da escola e exige um enfoque intersectorial de políticas de apoio que integra áreas como as da saúde, ação social e trabalho, a fim de que se possam melhorar as condições globais que atuam sobre a aprendizagem dos alunos, garantindo as condições objetivas e subjetivas básicas de que os alunos necessitam para aprender.

A aplicação de políticas de inclusão escolar exige necessariamente a tomada de medidas que levem a transformações profundas no setor educacional, e com implicações na sociedade em geral.

Segundo Prieto (2004), a avaliação de políticas públicas de cunho social constitui uma tarefa complexa, que envolve diferentes dimensões: humana, ideológica, financeira, entre outras. Tal como pontuam Belloni, Magalhães e Sousa (2001, p. 44), “política pública é a ação intencional do Estado junto à sociedade”. Assim, por estar voltada para a sociedade e envolver recursos sociais, toda política pública deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância e adequação às necessidades sociais.

Para estas autoras, são dois os principais objetivos que justificam o desenvolvimento de estudos que avaliam políticas públicas,

um deles é “conhecer seus fatores positivos, apontar seus equívocos e insuficiências, com a finalidade de buscar seu aperfeiçoamento ou reformulação”; o outro é “oferecer subsídio para a tomada de decisão”, que “refere-se tanto à continuidade da política examinada, quanto a ajustes ou reformulações de suas ações, em face dos objetivos da própria política e/ou os dos setores atingidos” (Belloni, Magalhães e Sousa, 2001, p. 45).

Por outro lado, é necessário ter em conta um conjunto de requisitos básicos para se analisar, avaliar e ponderar sobre toda e qualquer reforma educacional, porque,

tanto para diagnosticar situações concretas em que vão ser aplicadas como para dar seguimento e avaliar o resultado das políticas educativas, se requerem os conhecimentos que produz uma investigação operativa, enquadrada nas hipóteses que orientam tais políticas. O tempo desta investigação está muito ligado à conjuntura por que passam as políticas educativas. Novos problemas vão surgindo durante a implementação, e a investigação vai ajudando a identificar suas causas e a aperfeiçoar as intervenções. Uma parte importante desta função é preenchida pelos sistemas de estatísticas educativas. Ainda que não sejam os melhores indicadores da conjuntura e estrutura educativa, respondem às necessidades do paradigma educativo vigente. Por exemplo, no passado recente eram enfatizados os indicadores do acesso à educação, e hoje se tende a introduzir indicadores sobre os resultados e custos do ensino. O interesse deste tipo de investigação se realiza se seus conhecimentos contribuem para a eficácia e eficiência das políticas a que serve. (Coraggio. 1998, p. 74 e 75. Tradução do Autor)⁶.

⁶ Coraggio (1998). (...) tanto para diagnosticar situaciones concretas en que van a ser aplicadas como para dar seguimiento y evaluar el resultado de las políticas educativas, se requieren los conocimientos que produce una investigación operativa, encuadrada en las hipótesis que orientan dichas políticas. El tiempo de esta investigación está muy atado a la coyuntura por la que pasan las políticas educativas. Nuevos problemas van surgiendo durante la implementación, y la investigación va ayudando a identificar sus causas y a perfeccionar las intervenciones. Una parte importante de esta función la cumplen los sistemas de estadísticas educativas. Aunque pueden no ser los mejores indicadores de la coyuntura y estructura educativa, responden a las necesidades del paradigma educativo vigente. Por ejemplo, en el pasado reciente se enfatizaron los indicadores de acceso a la educación, y hoy se tiende a introducir indicadores sobre los resultados y costos de la enseñanza. El interés de este tipo de investigación se satisface si sus conocimientos coadyuvan a la eficacia o eficiencia de las políticas a las que sirve.

Por tanto, o acesso e escolarização de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, não garante a inclusão escolar, porque a verdadeira inclusão escolar vai mais além de uma presença física deste alunado na sala de aula; a inclusão escolar para que seja efetiva, deve ser encarada como a garantia de uma escolarização qualificada, em que na escola reinem mecanismos que permitam a plena satisfação da diversidade e especificidades de cada aluno; portanto, é a garantia de uma escolarização democrática.

3. A população atingida pelas Políticas de Inclusão: PNEE x Deficientes

Embora possa se considerar que a Declaração de Salamanca (1990) avança no sentido de retirar do aluno a responsabilidade de adequação à escola, parece que ela não consegue superar a ambigüidade conceitual que tem acompanhado a questão da relação entre as dificuldades inerentes a uma determinada parcela da população escolar (mais evidente no caso das deficiências) e o caráter altamente seletivo dos processos de escolarização. Assim, ao mesmo tempo em que se refere aos deficientes⁷, em outro momento, esta Declaração emprega o termo necessidades educativas especiais para designar a população beneficiária dos compromissos assumidos⁸.

Da mesma forma, sem nunca pretender tirar a importância e o valor histórico destes dois documentos matrizes, a Declaração de Jomtien (1990) contempla algumas ambigüidades nas formas pelas quais se procura superar as disparidades educacionais.

De um lado, afirma que,

os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômadas e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às

⁷ (...) recordando las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo. (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, p. vii, grifo meu).

⁸ Reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, deben guiar a organizaciones y gobiernos. (Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, 1994, p. viii, grifo meu).

oportunidades educacionais. (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, p. 4 – grifo meu).

Entretanto, em outro trecho, reconhece que “programas complementares alternativos” podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado.” (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, p. 4 – grifo meu).

Isto é, de um lado reafirma que nenhuma criança deve sofrer restrições de acesso às oportunidades educacionais para, mais adiante, sugerir a adoção de programas alternativos àquelas crianças cujo acesso a essas mesmas oportunidades seja restrito ou inexistente.

Neste sentido, e apoiando em Dubet (1998, p. 8), tendo em vista a socialização, a escola não é somente “desigual”: ela produz inúmeros itinerários diferentes e indivíduos diferentes, configurando-se num espaço no qual nasce e são abortados projetos múltiplos.

O enfoque com que as deliberações dos eventos mundiais, nomeadamente Jomtien (1990) e Salamanca (1994), instam os países a aplicarem as políticas que versam sobre a problemática de inclusão escolar, reforçam e reconhecem o fato de que, em diferentes momentos e circunstâncias, haverá sempre evidência de uma pura exclusão escolar manifesta em diferentes matizes, porque,

a escola exclui; mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis do cursus (entre as classes de transição e os liceus de ensino técnico não há, talvez, mais que uma diferença de grau), e mantém em seu seio aqueles que exclui contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, esses excluídos do interior são votados a oscilar - em função, sem dúvida, das flutuações e das oscilações das sanções aplicadas - entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. (Bourdieu, 1998, p. 224).

A abrangência das políticas de inclusão é complexa e polêmica, porque segundo Martins (1997, p. 14),

rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticas e economias excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que o negasse. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, “dentro” da realidade que produz os problemas que as causam.

Apoiando-se em argumentos da mesma autora, considero que o fenômeno da exclusão social tem e deve ser vista desde a sua gênese, porque,

o capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante [...] Sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão. (Martins, 1997, p. 32).

Por outro lado, segundo Mitler (2003, p. 79), as regras impostas pelo capitalismo levam à precariedade das condições sociais, porque,

exclusão social tem raízes na pobreza [...] são negadas às crianças nascidas na pobreza os recursos e as oportunidades disponíveis para as outras crianças [...] muitas crianças que vivem na pobreza começam e terminam sua infância em um estado de exclusão social e de baixa *performance* educacional e continuam experimentando o desemprego, a pobreza e doença ao longo de suas vidas como adultos. O desafio para a nossa é afrouxar e romper a força da pobreza que estrangula o desenvolvimento de nossas crianças.

A ingerência dos *idealizadores dos pacotes* para o setor social, tem originado a falta de autonomia na maioria dos países, que inevitavelmente se vê na contingência de aceitar a implementação dessas *reformas*, o que tem repercutido particularmente de forma significativa no setor educacional, se ter em conta que,

os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo, por sua vez, trataram de traçar uma política educacional para os países pobres. Inicialmente, o interesse desses organismos esteve voltado quase exclusivamente para a otimização dos

sistemas escolares, no intuito de atender às demandas da globalização, entre as quais a de uma escola provedora de educação que correspondesse à intelectualização do processo produtivo e formadora de consumidores. Atualmente, além de se empenharem na reforma do papel do Estado na educação, esses mesmos organismos estão preocupados com a exclusão, a segregação e a marginalização social das populações pobres, em parte, fatores impeditivos para o desenvolvimento do capitalismo, ou melhor, serem uma ameaça à estabilidade e à ordem nos países ricos. O fato é que a globalização tem provocado um quadro dramático de desemprego e de exclusão social que tende a se intensificar, sobretudo nos países pobres, caso não ocorram ações que ponham a economia a serviço da sociedade, com a finalidade de gerar maior justiça social. Tais medidas, no âmbito da educação, têm sido viabilizadas pelas chamadas reformas neoliberais impostas pelas corporações e pelas instituições financeiras internacionais, com o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento [...] Alguns deles tentam convencer, ainda, de que o livre mercado é capaz de resolver todas as mazelas sociais. Pura ilusão! O mercado não tem esse poder invisível. Na verdade, ele opera por exclusão, ao mesmo tempo em que busca o lucro a qualquer preço. Libâneo (2007, p. 54).

A efetivação das políticas e práticas de inclusão escolar deve partir do pressuposto de que a inclusão, não deve ser vista apenas de forma fragmentada, não concebê-la apenas sobre o ponto de vista escolar; mas sim, ver a inclusão como um todo – inclusão social. Por um lado, importante é destacar que a implementação de toda reforma educacional, requiere a recontextualização e adequação às condições específicas de cada país ou região, envolvendo os agentes ou atores educacionais a diversos níveis de sua implementação; por outro lado, é imperioso para o garante e sucesso de toda a reforma social, em particular no setor educacional, que se tenha em conta as condições prévias para a sua sustentabilidade, partindo dos diferentes recursos materiais e equipamentos específicos, e humanos qualificados que permitam o atendimento diversificado do alunado.

4. A inclusão escolar em Moçambique

Para se falar da inclusão escolar em Moçambique, é relevante explicar o contexto histórico da educação especial e todo o cenário decorrente no país, e que antecedeu o movimento mundial sobre a inclusão escolar; contexto esse caracterizado por quatro diferentes momentos da dinâmica político-cultural e sócio-econômico:

Período Colonial

Refere-se ao período anterior à Independência Nacional em que os sistemas de serviços sociais eram marcados por cariz discriminatório com base na raça, origem sócio-cultural e condição econômica do indivíduo. As quatro escolas especiais que na altura existiam, foram instituídas pelo Diploma Legislativo nº. 228, de 25 de Setembro de 1962, e funcionavam com caráter particular, onde prestavam atendimento aos filhos de uma elite colonial e também estavam “... destinadas à recuperação de crianças em que se verifiquem atrasos de educação” (Boletim Oficial, 1962: 1553. Grifo meu).

Para a maioria das crianças moçambicanas, se recebiam algum atendimento, este era feito nas Missões e Internatos, ligados às igrejas, que apenas davam assistência às crianças órfãs, abandonadas e com sérios problemas de comportamento, filhas de *famílias indígenas*, economicamente desfavorecidas (o mais certo seria exploradas) e com relacionamento conflituoso.

Período Pós-Independência

Este período, que teve o início em 1975, ficou caracterizado pela nacionalização de toda a rede de ensino particular, passando a ser parte do patrimônio do Estado. As massas populares passaram a ter acesso à escola como resultado de medidas revolucionárias do Governo Moçambicano, o que fez originar uma enorme explosão do acesso escolar, fundamentalmente no ensino primário.

Contudo, as ações tendentes à escolarização de crianças e jovens portadores de deficiências não corresponderam às expectativas, pois o Estado emergente não contava com meios humanos capazes de garantir e assegurar a evolução do Ensino Especial à altura das novas exigências sociais, dado ao abandono massivo do país de especialistas do setor, que em sua maioria eram cidadãos portugueses.

Período do Conflito Armado

No início da década 1980, o País foi assolado por uma sangrenta guerra e das calamidades naturais que originaram a destruição do tecido sócio-cultural e da economia de

milhões de famílias e de comunidades. Como forma dar face a esta crise, o Governo Moçambicano implementou, com o apoio da comunidade internacional, o *Programa de Emergência*; no setor educacional o MINED publicou a Instrução Ministerial nº. 05/87 que traçava as *Metodologias de Trabalho das Direções Provinciais de Educação Face à Situação de Emergência no País*, a destacar o programa de atendimento especial às crianças e aos professores em situação difícil, programa educacional para o atendimento à criança vítima da guerra e programa de turmas diagnóstica.

Neste sentido, várias ações foram efetivadas, como: o programa de formação no âmbito de emergência; programa de atendimento especial às crianças e professores em situação difícil; programa educacional para o atendimento à criança vítima de guerra; segundo a UNICEF (1990), estima-se que cerca de 3.000 professores tenham sido habilitados para aplicar técnicas de atendimento especiais às crianças com traumas de guerra; 200.000 crianças tenham sido identificadas e caracterizadas como sendo órfãs, abandonadas e incapacitadas e atendidas no ensino regular; centenas de famílias e comunidades tenham participado diretamente na localização, identificação, caracterização, reunificação familiar e atendimento de crianças afetadas pela guerra.

Ainda, nas escolas de ensino regular, foi desenvolvido o programa de *turmas diagnósticas* constituída por alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem (com repetência mínima de dois anos na mesma classe); esta estratégia tinha como finalidade, a de capacitar os professores em metodologia de ensino especial, melhorar a qualidade de ensino, e reduzir os índices de repetência e abandono escolar.

Período Pós-Guerra

Com o clima de paz que se instalou a partir de 1992, o Governo de Moçambique, através do MINED, apresentou uma proposta política para a área social, e no setor da educação em particular, em que assumia e se comprometia em desenvolver ações de *integração no Sistema de Ensino de crianças em idade escolar e em situação difícil, designadamente os órfãos e abandonados de guerra, crianças traumatizadas pela guerra e crianças de desenvolvimento anormal*. (Moçambique. MINED, p.26).

Esta proposta política do Governo designa estas crianças como *portadoras de necessidades educativas especiais*, acompanhando a denominação utilizada pela UNESCO (1994), englobando qualquer criança com dificuldades no processo de escolarização e qualquer outra excluída do sistema regular de ensino, incluindo a portadora de deficiências.

Assim como em um sem número de países do mundo, sob a pressão internacional para a melhoria de qualidade de ensino, a República de Moçambique introduziu o Sistema Nacional de Educação, através da Lei nº. 4, de 23 de Março de 1983, revista pela Lei nº. 6, de 6 de Maio de 1992 e, no contexto da estratégia global de desenvolvimento, o Governo Moçambicano adotou, a Política Nacional de Educação, através da Resolução nº 8/95, que operacionalizou o Sistema Nacional de Educação, cuja análise esta contida no item 3.2.1. desta dissertação.

Através do Plano Estratégico da Educação, o Ministério da Educação reafirmou as prioridades da Política Nacional de Educação, em que se destacam o aumento das oportunidades educativas para todos os moçambicanos a todos os níveis do sistema educativo, a manutenção e melhoria da qualidade de educação e o desenvolvimento do quadro institucional. (Moçambique. MINED, 1997).

Portanto, em resposta ao movimento internacional e às deliberações contidas nas duas declarações de Jontiem (1990) e Salamanca (1994), o Governo de Moçambique procurou tomar medidas através de adaptação de políticas e legislação que permitissem,

o acesso a uma educação relevante e de qualidade [...] assegurar o acesso e integração a diferentes níveis de ensino das crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais e/ou portadores de deficiências em condições pedagógicas, técnicas e humanas apropriadas. (Moçambique. Programa Quinquenal do Governo. 2005-2009).

Este programa propõe, entre várias vertentes, a promoção de ações que estimulem a ampliação da oferta de escolinhas comunitárias, jardins de infância e creches para as crianças em idade pré-escolar, no âmbito da educação para todos e a garantia de que todas as crianças, jovens e adultos portadores de necessidades educativas especiais, ou deficiências tenham acesso ao currículo regular, em todos os níveis de ensino. (Moçambique. Programa Quinquenal do 2005–2009, grifo meu).

Com os propósitos de dar seguimento às decisões e diretrizes de Jontiem (1990), no que se refere a “educação para todos”, o Governo Moçambicano implementou o Projeto “Escolas Inclusivas” na rede pública de ensino, decorrente dos compromissos estabelecidos na Conferência Mundial sobre *Necessidades Educativas Especiais*, realizada em Salamanca (1994). Além disso, e de acordo com o enquadramento dos Programas da UNESCO relativos às *Escolas Inclusivas* e aos Programas de Apoio Comunitário, este organismo multilateral mobilizou o Governo de Portugal no sentido de subsidiar projeto de apoio aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP’s): Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, na área de *Necessidades Educativas Especiais*. Como forma de corresponder ao movimento mundial em defesa e promoção da *Educação para Todos* - o Projeto “Escolas Inclusivas” era parte integrante do Plano Estratégico da Educação, 1997-2001. (Moçambique. MINED, 1997).

O projeto “Escolas Inclusivas”, que teve como objetivos prioritários o acesso escolar de crianças, a melhoria da eficácia das escolas e da qualidade de ensino, adotou a filosofia da *educação inclusiva*, cujo princípio fundamental é de que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam, relacionadas com os seus estilos, necessidades e ritmos de aprendizagem. (UNESCO, 1994, p. 21).

Foi dentro deste contexto que Ministério de Educação de Moçambique, através da Repartição de Educação Especial, introduziu o Projeto de Escolas Inclusivas, em 1998, com o objetivo do desenvolvimento escolar através da formação de professores para responder às *necessidades especiais na sala de aula* do sistema regular de ensino. O propósito era, e continua sendo o de escolarizar todas as crianças, jovens e adultos que tenham ou não dificuldades de aprendizagem, incluindo aquelas que têm deficiências.

As metas e os objetivos da Política para a Educação Inclusiva (PEI) estavam descritos no Plano Quinquenal do Governo para 2000-2004, e no Plano Estratégico do Setor da Educação (PEE, 1999-2003) sob o Lema “*Combater a Exclusão, Renovar a Escola*”. A Fase Piloto do PEI decorreu de Fevereiro de 1998 a Dezembro de 2003 e, neste período, foram selecionadas onze escolas em cinco das dez Províncias do País, nomeadamente a de Maputo, Cidade de Maputo, Sofala, Zambézia e Nampula.

Este comprometimento do Governo de Moçambique se juntava às inúmeras iniciativas de instituições estatais e da sociedade civil que multiplicavam as ações de atendimento às crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Ainda no âmbito social, o Governo Moçambicano comprometia-se a melhorar a qualidade de ensino através da formação de professores e do apetrecho de escolas por equipamento adequado, a promover a inclusão social e a melhorar o enquadramento dos alunos portadores de deficiências e das crianças órfãs e vulneráveis, em todos os Sub-Sistemas de Ensino. (MOÇAMBIQUE. Manifesto do Partido Frelimo, 2004. Grifo meu).

A gestão e expansão do Projeto “Escolas Inclusivas” estava a cargo de uma equipe técnica em cada uma das Províncias; nestas, foi selecionada uma escola primária regular - *Piloto* - do Ensino Primário de 1º Grau (EP1) ou funcionando também com o Ensino Primário de 2º Grau (EP2), e uma escola secundária.

A estratégia era adoção da filosofia da *educação inclusiva* na escolarização de crianças com *necessidades especiais* e promover mudanças no âmbito da “escola como um todo” (Ferreira & Manhiça, 1998, p.15), a fim de favorecer o desenvolvimento de estratégias mais inclusivas dentro e fora da sala de aula, para responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles que são portadores de deficiência.

Nestas *escolas piloto* pretendia-se o alcance de objetivos como: testar as estratégias ou metodologias adotadas para a sua implementação; explorar o contexto provincial no qual o projeto seria implementado, ou seja, conhecer a realidade particular de cada província e as expectativas das comunidades escolares sobre o projeto; criar condições de acesso à educação de todas as crianças e jovens; e desenvolver estratégias de ensino mais eficientes para dar resposta às diferenças de estilos de aprendizagem.

Pretendo destacar o fato de estudos na área de deficiência e inclusão escolar, serem ainda demasiadamente escassos, porque não existem mecanismos que permitam a sistematização e divulgação dos avanços alcançados nestas áreas; contudo, pelos depoimentos dos atores educacionais ao nível do Ministério de Educação e Cultura, podemos constatar que estão sendo efetivos estudos de pesquisa pelos estudantes de diferentes instituições do ensino superior, a destacar os da Universidade Pedagógica e

Universidade Eduardo Mondlane; nestes estudos, destaco a tese de dissertação de mestrado⁹ intitulada “A comunicação na relação professor-aluno com necessidades educativas especiais auditivas: estudo de caso numa escola em Maputo (2004-2005)”;

a qual tem como objetivo central a de fazer uma reflexão sobre o impacto da comunicação na relação professor-aluno com necessidades educativas especiais auditivas no desempenho pedagógico; portando, virada às práticas pedagógicas.

A efetivação desta pesquisa vai permitir, entre outros aspectos, a análise das políticas públicas de educação especial em Moçambique e, em particular, as que se relacionam com a inclusão escolar, já que documentos oficiais do Governo contemplam, entre outros conteúdos, a criação de programas especiais de intervenção educativa precoce para crianças com necessidades educativas especiais ou deficiências [...] e elaboração de programas de inclusão escolar para crianças com necessidades educativas especiais ou deficiências [...], bem como currículos de formação inicial e em exercício dos professores a diferentes níveis de ensino. (Programa Quinquenal do Governo de Moçambique. 2005-2009. – Grifo meu).

Se estas iniciativas não forem efetivamente implementadas, corre-se o risco de se reformar para nada mudar, porque como reafirma Torres (1998, p. 185),

o mau sistema escolar forma não só maus alunos, como maus professores que, por sua vez, reproduzirão o círculo vicioso e empobrecerão cada vez mais a educação. Hoje, começa-se enfim a reconhecer que uma profunda reforma escolar é necessária, também do ponto de vista da formação do professorado, não apenas do ponto de vista dos alunos. Assim como a reforma escolar não é possível sem mudança da formação docente, esta é impossível desacompanhada de uma reforma escolar. Ambas são interdependentes.

O não envolvimento amplo dos principais atores do processo de ensino e aprendizagem na reflexão e tomada de decisões para a implementação das reformas neste setor, leva a que estes não se identifiquem com elas, o que segundo Pires (2006, p. 44), talvez seja essa uma das razões porque, em nossas escolas, um bom número de professores não se sinta comprometido com a inclusão, ficando à margem do processo; muitos deles nem chegam a tomar consciência da sua importância, por acharem tratar-se

⁹ Simbine, Lúcia Suzete (2006). Docente na Universidade Pedagógica de Maputo, e Mestre em Educação/Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC-SP.

de uma tarefa da responsabilidade de “alguns professores” ou de “outros profissionais” que não eles, por não estarem habilitados a lidar com esses alunos. A coerção de que são vítimas (dispositivos legais, determinações da secretaria ou da direção escolar ou, simplesmente, a obrigação da oferta de uma educação para todos) termina gerando conflitos que interferem em seu desenvolvimento docente.

Portanto, a implementação de qualquer reforma ou transformações nos sistemas educacionais, requer paralelamente uma mudança de atitude, das práticas pedagógicas e mesmo dos modelos de formação de professores, porque,

no pensamento que, de forma muito ambígua, é reconhecido como próprio de pós-modernidade, estendeu-se a convicção de que realidades e crenças mudaram e que nada pode ser enfocado já da mesma e organizada forma de ver e de aspirar ao que acreditávamos ser correto e desejável. Assistimos a uma crise importante nos discursos que mantiveram o plano de idéias básicas que guiaram à expansão da escolaridade nesta segunda metade do século XX. Em certos aspectos, as práticas parecem continuar desenvolvendo-se amparadas pelas velhas convicções, como se nada acontecesse, embora haja indícios suficientes de que também estão ocorrendo mudanças importantes em suas orientações gerais. (Sacristán, 1999, p. 12 – Grifo meu).

Desta forma, a garantia do sucesso de qualquer política e sistema educativo passa também, necessariamente, pela clareza na seleção e implementação de modelos de formação de professores, por estes constituírem a garantia do seu êxito, conforme Torres (1998, p. 186), quando afirma que,

a experiência mostra também que o professor capacitado de forma individual e isolado, quando regressa à sua escola, fica segregado e termina por retomar as suas antigas práticas em pouco tempo. Hoje, é urgente superar esse esquema tradicional, altamente individualizado, de capacitação. Aponta-se a *equipe escolar* como o sujeito privilegiado da capacitação. E isto se complementa com a proposta de que tal capacitação seja feita na própria escola. O impulso dos chamados “Projetos Educativos Institucionais”, no marco das políticas de descentralização e autonomia escolar, favorece de fato a emergência e a generalização deste tipo de enfoque.

Da mesma forma, autores como Nogueira (2000, p. 32) consideram que,

o despreparo dos professores deve-se ao fato de os Currículos de formação de professores, em sua grande maioria, possuem reduzida carga horária com informações sobre alunos com necessidades educativas especiais, tornando-se desta forma difícil, senão impossível, que os professores consigam identificar e trabalhar eficientemente com estes alunos em suas salas de aula. (Grifo meu).

Ainda, sustentando-se nos argumentos da mesma autora, bem como nos de outros autores (Bueno, 1999; Glat, 1995; 2000; Goffredo, 1992; entre outros), não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receberem em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, essa clientela. (Nogueira, 2003, p. 1. Grifo meu).

Portanto, para se assegurar uma efetiva inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino,

não basta a promulgação de leis que determinem à criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrículas nas escolas da rede pública. Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes. As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com necessidades educativas especiais, mas, de uma forma, a educação escolar como um todo. (Nogueira, 2003, p. 7).

A esta visão e enfoque, é digno referenciar que, para caso específico de Moçambique, a situação se caracteriza ainda por despreparo e formação específica dos instrutores que laboram nas instituições formadoras de professores, em metodologias para a adaptação de conteúdos sobre necessidades educativas especiais.

Sendo que um dos fatores que tornam frágeis as estratégias de implementação das políticas de inclusão no setor educacional moçambicano, prendem-se à falta de recontextualização das *normas e diretrizes* convenientes internacionalmente, porque,

as tentativas de mudanças educacionais que vivemos até aqui, constituíram-se quase sempre em decisões ou pacotes prontos, impostos a toda rede escolar de cima para baixo. Em tais condições, dois problemas emergem: de um lado, os professores não se apropriam das mudanças como um projeto de trabalho, individual ou coletivo, mas como tarefa ou ordem a ser cumprida; e de outro lado, os “pacotes” dificilmente são adequados a todas as situações e especificidades que caracterizam as diferentes regiões escolares do país, do estado, e os contextos escolares dentro da cada região. Em nossa concepção, as transformações da escola pública passam, necessariamente, pelas alterações no ensino, que deverão ser sempre decisões tomadas pelo professor, a partir da reflexão sobre o trabalho realizado cotidianamente na sala de aula e sobre as condições em que ele se dá. (Marin, 2000, p. 16. Grifo meu).

Neste sentido, pretendo destacar o fato de o conjunto de material que se utiliza nas capacitações dos professores do sistema educacional moçambicano, no âmbito da implementação das políticas de inclusão escolar, intitula-se de “Pacote da UNESCO” sobre as necessidades educativas especiais”; o mesmo vem sendo utilizado desde o início do Projeto de *escolas inclusivas* em 1998. Nessa etapa, todas as ações que se efetivam estão recheadas de recursos materiais e financeiros, o que permitia a satisfação de todas as necessidades emergentes das capacitações dos professores e técnicos pedagógicos. Contudo, terminada a fase *piloto ou experimental* do projeto inclusivo em 2003, esta experiência foi considerada viável, portanto, legitimada para ser implementada em toda rede de ensino em Moçambique, mas nada foi recontextualizado ou modificado. No concernente ao “Pacote da UNESCO” sobre as necessidades educativas especiais”, continuam sendo os mesmos materiais, apesar do tempo e da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, mas a única mudança ou diferença a realçar, é o fato de as ações de capacitações dos professores não contarem com as mesmas possibilidades de financiamento, garantidas por agências internacionais.

CAPÍTULO 2

Políticas de Educação de Moçambique

2. 1. Política educacional em Moçambique

Para a compreensão de como as políticas educacionais estão sendo implementadas, efetuamos, num primeiro momento, a análise das propostas por meio da documentação oficial, desde a Constituição da República (2004), até os documentos normativos sobre inclusão escolar de alunos com deficiência.

Num segundo momento, efetuamos apresentação e análise de diferentes dados quantitativos globais da rede pública de educação em Moçambique, no intuito de verificar como essas proposições estão se efetivando.

Na análise das políticas educacionais de Moçambique, considero relevante clarificar o aparato estrutural do Ministério de Educação e Cultura; com essa finalidade e sustentando no Decreto Presidencial nº 18/2005, de 31 de Março, que estabelece o Estatuto Orgânico do Ministério de Educação e Cultura - sobre as atribuições e competência do MEC - o artigo 1 estipula como áreas de atividades a Educação e Formação; Patrimônio Cultural; Desenvolvimento Curricular e Investigação Educativa; Administração e Planificação; e, Controlo e Supervisão.

2. 2. As Propostas políticas educacionais

A política educacional, objeto de análise nesta pesquisa, está patente em diferentes documentos oficiais e de soberania moçambicana, desde a Constituição da República, incluindo o Programa Quinquenal do Governo (2005/2009), por sua vez antecedido pelo Plano Quinquenal do Governo (2000/2004) e pelo Plano Estratégico do Setor da Educação (PEE. 1999-2003), cujo lema era “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”.

Estes programas e planos se renovam geralmente a cada cinco anos, em decorrência do Governo eleito nas Eleições Gerais que se efetivam em igual período,

culminando com a Política Nacional de Educação, efetivada pelo Ministério de Educação e Cultura.

Além desses documentos, aqui considerados como fontes primárias da pesquisa, outros documentos serviram de fontes de análise, pois normalizam a implementação das políticas educacionais em Moçambique, como são os casos da Resolução nº. 20/1999 - Política sobre a Pessoa Portadora de Deficiência; a Estratégia do Departamento de Educação Especial (2004); e a Estratégia da Educação Inclusiva (2004), produzidos dentro do âmbito do Ministério de Educação e Cultura.

2.2.1. Direito à Educação

Através da Resolução nº. 8/95 do Ministério de Educação e Cultura oficializa a Política Nacional de Educação que, em relação ao tema desta pesquisa, tem como pontos importantes a massificação do acesso da população à educação, a garantia de acesso ao ensino de todos os cidadãos através da progressiva escolaridade obrigatória, a intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos e uma introdução progressiva da promoção automática no Ensino Primário do 1º Grau – EP1 (1ª à 5ª Classe/Série).

A Resolução nº. 20/1999 do Ministério de Educação e Cultura, que aprova a Política sobre a Pessoa Portadora de Deficiência, tem como princípios orientadores, os seguintes direitos específicos: (1.3.): c) à reabilitação e meios auxiliares de compensação; à educação geral, especial e vocacional; g) a facilidade de acesso aos serviços sociais, a recintos e transportes públicos e privados, bem como a lugares reservados. Na materialização destes direitos, serão observados pelo Governo, entre outros princípios, os de igualdade de oportunidades e o da responsabilidade e complementaridade em que através de uma correta articulação multisectorial e multidisciplinar na realização de ações e programas diversos (p. 118, 6).

A Constituição da República, promulgada em 2004, refere que “Moçambique é um Estado [...] de Justiça Social (Artigo 1) que deve promover a extensão à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito” (Artigo 88, nº. 2. Grifo meu), “se obriga a organizar e desenvolver a educação através de

um Sistema Nacional de Educação” (Artigo 113, nº. 2) e, finalmente, “que as crianças, particularmente as órfãs, as portadoras de deficiência e as abandonadas, devem ter proteção da família, da sociedade e do Estado contra qualquer forma de discriminação, de maus tratos e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições” (Artigo 121, nº. 2).

Tendo em vista a materialização da educação como um direito universalmente concebido pela Constituição da República de 2004, o Programa Quinquenal do Governo de Moçambique (2005/2009) “propõe-se a continuar a empenhar-se em assegurar o acesso a uma educação relevante e de qualidade, tendo em vista a eliminação das disparidades de gênero e a universalização do ensino primário, para todas as crianças, jovens e adultos, até o ano 2015; e ainda, pretende priorizar o ensino básico e a educação técnica e profissional” (p. 2. Grifo meu).

Particularmente no âmbito educacional, foram definidos como seus objetivos fundamentais “expandir as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade relevante, com equidade, a todos os níveis do sistema nacional da educação tendo em conta a redução das disparidades regionais e de gênero”. Além disso, “assegurar o acesso e integração a diferentes níveis de ensino das crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais e ou portadoras de deficiências em condições pedagógicas, técnicas e humanas apropriadas” (p. 3. Grifo meu).

Propõe-se, entre outras ações, “estimular a ampliação da oferta de escolinhas comunitárias, jardins de infância e creches para as crianças em idade pré-escolar, no âmbito de educação para todos e garantir que todas as crianças, jovens e adultos portadores de necessidades educativas especiais ou deficiências tenham acesso ao currículo regular, em todos os níveis de ensino” (p. 4. Grifo meu). Por um lado, estipula “assegurar uma educação para todos até 2015; por outro, pretende atingir e beneficiar com a expansão das escolinhas comunitárias, creches e jardins de infância, pelos menos 5% da população do grupo etário correspondente” (p. 7. Grifo meu).

2.2.2. Inclusão – Exclusão

A Resolução nº. 8/95 do Ministério de Educação e Cultura, que instituiu a Política Nacional de Educação, prevê um atendimento duplo às crianças portadoras de necessidades educativas especiais: em escolas normais ou regulares, mas com um atendimento diferenciado e em escolas especiais para os casos mais graves; estipula que as crianças com necessidades educativas especiais serão identificadas, na medida do possível, antes do início da escolarização; prevê um mecanismo de diagnóstico e orientação das crianças com necessidades educativas especiais. No âmbito da reforma curricular, dispõem que deverão se iniciar as formações de professores para o ensino especial e para o atendimento à turma múltipla (alunos de diferentes classes integrados em uma única turma, assistidos pelo mesmo professor).

A Resolução nº. 20/1999 do Ministério de Educação e Cultura, que instituiu a Política sobre a Pessoa Portadora de Deficiência, responsabiliza o Sistema de Educação a garantir à pessoa portadora de deficiência, em geral, e às pessoas com necessidades educativas especiais, em particular, o acesso e a integração em estabelecimentos de ensino ou escolas especializadas, em condições pedagógicas, técnicas e humanas apropriadas (p. 118, 7. Grifo meu).

Relevante é destacar que em nenhuma parte a Constituição da República (2004), faz-se menção a termos como necessidades educativas especiais e ou inclusão escolar, que estão continuamente referenciados no Programa Quinquenal do Governo de Moçambique (2005/2009), quando este prevê “a formação de docentes através do reforço dos programas existentes, priorizando a formação dos professores para o ensino especial, ensino secundário e técnico-profissional” (p. 5. Grifo meu) e quando designa que se pretende “elaborar programas de inclusão escolar para jovens e adultos portadores de necessidades educativas especiais ou deficiências”. (p. 8). Neste Programa Quinquenal do Governo, estão contempladas e privilegiadas ações de atendimento especial às crianças órfãs e vulneráveis; prevendo a introdução de um programa de apoio à esta categoria de crianças nas escolas regulares, com uma cobertura de cerca de 100.000 crianças até 2009.

A Estratégia do Departamento de Educação Especial (2004) considera que o Projeto Escolas Inclusivas está sendo implementado em todo o país, o que vem requerendo diferentes desafios aos sistemas escolares, inovações e intervenções pedagógicas diversificadas de modo a melhorar a inclusão escolar (p. 8. Grifo meu). Ainda, visa, entre outros objetivos, identificar as crianças com necessidades educativas especiais na medida do possível (grupo de trabalho conjunto entre os Ministérios de Educação, da Mulher e Coordenação de Ação Social, e da Saúde), antes do início da escolarização; integrar (após um processo de caracterização e diagnóstico pelo grupo multidisciplinar) a maior parte destas crianças em escolas regulares com um sistema de apoio diferenciado; formar e capacitar professores sobre técnicas e metodologias de atendimento especial (p. 11. Grifo meu).

A abrangência da estratégia de ensino inclusivo está concebida para toda a população em idade precoce, escolar de qualquer ensino, rapariga ou mulher que apresentem fatores de risco, insuficiências físicas, sensoriais, intelectuais, de aprendizagem e de comportamento, entre outros (p. 14. Grifo meu). Na integração das crianças com necessidades educativas especiais, prevê-se que lhes sejam proporcionados uma formação laboral específica ou profissionalização (p. 28); e a transformação das escolas atuais inclusivas em centros de recursos e de apoio na área das necessidades educativas especiais (p.35. Grifo meu).

Ainda, através da consulta aos documentos oficiais de diferentes instâncias educacionais, permitiu arrolar valiosa informação que julgo ser pertinente confrontá-la com a fornecida pelos depoentes ocupantes de posições em diferentes níveis do sistema e responsáveis, nos seus âmbitos, pela implementação das políticas inclusivas no sistema educacional moçambicano, destacado nos seguintes indicadores:

Escolarização dos alunos com NEE's - As modalidades de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais variam pela complexidade e categoria da necessidade educativa especial do alunado e também de acordo com as possibilidades reais da família, desde as financeiras à aproximação com a escola que oferece condições e os serviços especializados para o caso específico; sendo as possíveis as Escolas Especiais, integradas no Projeto de Educação Inclusiva. A faixa etária dos alunos que recebem o

atendimento nestas escolas varia entre 5 e 18 anos; ainda, conta-se com Classes e Turmas Especiais que funcionam nas Escolas Primárias e Secundárias do Ensino Regular.

Técnicos e professores capacitados - Em geral, os professores que asseguram o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais não possuem uma formação especializada, estando na sua maioria, exercendo o Professorado sem uma formação Psico-Pedagógica e a maioria possuindo somente formação de nível médio. As capacitações são asseguradas através da efetivação de Seminários de curta duração para grupos reduzidos de professores nas diferentes Províncias e Distritos. É relevante destacar que estas ações têm sido esporádicas e não obedecem a um Plano Seqüencial e Centralizado do Ministério de Educação e Cultura para as diferentes Províncias e Regiões Geográficas do País. Estas ações de formação estão condicionadas à disponibilidade de recursos financeiros de cada Direção Provincial de Educação e Cultura ou à boa vontade dos Parceiros locais. Esta situação origina, desde logo, uma disparidade e inconstância das formações, dependendo da sensibilidade e flexibilidade dos principais Gestores de Educação em cada Província.

Segundo as estatísticas do MEC/REE (2006, p. 3), beneficiaram-se das capacitações continuadas, em matéria sobre a inclusão escolar: 3.000 professores, dos quais 9 são portadores de deficiência visual, 571 Técnicos provinciais e distritais, 45 Técnicos do MEC para assegurarem o acompanhamento e supervisão, 1.781 Diretores de Escolas Inclusivas, 322 Coordenadores das Zonas de Influência Pedagógica, 18 ativistas surdos, 22 Professores das Escolas Especiais de surdos e 22 Professores de Escolas Secundárias.

Pessoal especializado - Nesta área, a situação é ilustrada pelos dados que se seguem: a) a equipa técnica central do Ministério de Educação e Cultura é composta por cinco técnicos formados em: Licenciatura em educação especial: 2; Licenciatura em psicologia e pedagogia: 2; e com a formação média em história e geografia: 1. b) as Direções Provinciais de Educação e Cultura contam com o seguinte cenário: Oito Direções Provinciais de Educação e Cultura funcionam sem nenhum técnico superior da área de educação especial; três Direções Provinciais de Educação e Cultura contam com um técnico superior da área de educação especial; ainda, destacamos que quatro técnicos superiores com graduação em educação especial, que exerciam suas funções no Ministério de Educação e Cultura e nas Direções Provinciais de Educação e Cultura, foram

encaminhados a outras funções em diversos níveis da função pública do governo moçambicano.

Meios e equipamentos Oferecidos - Existem algumas máquinas da escrita Braille em algumas Direções Províncias e um número bastante insignificante em um número muito reduzido de Escolas, e algum apoio esporádico de cadeiras de rodas fornecidas através de doações de Parceiros, destacando-se as organizações não governamentais - ONG's.

Recursos didáticos e apoios: pedagógicos e ou terapêuticos - O apoio pedagógico operacionaliza-se mediante as Supervisões pelos escassos Técnicos com alguma formação específica na área de Educação Especial, e estas se condicionam à disponibilidade da alocação dos recursos financeiros para as deslocações das Equipas de Supervisão nas Províncias. O apoio Terapêutico e/ou Clínico, praticamente não existe ou se efetiva, porque não existe um mecanismo sistêmico que assegure a colaboração funcional entre os Ministérios de Educação e o de Saúde; ocorrendo, sim, através de ações esporádicas, fundamentalmente nas Escolas Especiais, por serem estas que reúnem uma estrutura organizacional e metodológica relativamente consolidada, esta aliada a alguma experiência de alguns professores destas escolas.

Barreiras Arquitetônicas – Estão planejadas ações em documentos oficiais; faltando ações concretas por parte do Governo, especialmente a coordenação dos Ministérios de Educação e o de Obras Públicas de Habitação para a sua materialização, sendo praticamente nula a intervenção das direções de escolas, existindo, neste momento, obras de ampliação de salas de aulas e de blocos administrativos, mas que não se contempla como componente construtiva.

Apoio de Entidades Nacionais e Internacionais - Existem vários Parceiros que incidem nas suas atividades o desenvolvimento do setor educacional em Moçambique, entre os quais se destacam: UNICEF, UNESCO, KEPa, FAMR e FAD da Finlândia, Cuba-Técnica de Cuba, ANS da França, GTZ-PEB da Alemanha, FINNIDA-PASE da Finlândia, OSWELA e a UDEBA da Holanda, DANIDA-PAEB e IBIS-RECRINA da Dinamarca, SCT da Noruega, MMCAS, MISAU, FAMOD, VISÃO MUNDIAL, SAVE THE CHILDREN, CONCERN, SCK e ADEMO.

Pretendo destacar, entre outros aspetos, o fato de as propostas políticas e estratégias do setor educacional prever como missão básica, o combate à exclusão e a renovação da escola. Para tanto, garantem a massificação e a gratuidade do ensino básico (1ª à 7ª Classe/Série), sendo este de caráter obrigatório para todos os cidadãos sem nenhuma exceção. Assim como o EP1 (1ª à 5ª Classe/Série), foi introduzida a progressão continuada. Também promove-se o acesso e escolarização dos alunos portadores de necessidades educativas especiais, incluindo os deficientes, em escolas regulares e especiais, portanto, a expansão de oportunidades de acesso a uma educação de qualidade relevante e com equidade. De um lado, as propostas políticas e estratégias do setor educacional contemplam como prioridade a formação dos professores para o ensino especial, ensino secundário e técnico-profissional; por outro, destacam o fato de o projeto escolas inclusivas esteja sendo implementado em todo o país.

2.2.3. Escolarização as Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais

Com a Resolução nº. 8/95 - Política Nacional de Educação, se estipulou um programa de educação especial integrado, formação de professores de apoio itinerantes, fornecimento de matérias de ensino e equipamento para as crianças com necessidades educativas especiais, além do convite às organizações não governamentais - ONG's – para participarem em programas conjuntos de desenvolvimento de escolas especiais, com o Estado como fonte de financiamento das ações previstas para o sucesso da materialização desta política educacional.

Neste sentido, a Resolução nº. 20/1999 - Política sobre a Pessoa Portadora de Deficiência, responsabiliza o Sistema de Educação “a garantir à pessoa portadora de deficiência, [...] o acesso e a integração em estabelecimentos de ensino ou escolas especializadas, em condições pedagógicas, técnicas e humanas apropriadas” (p.118, 7. Grifo meu).

Segundo a Constituição da República (2004), o Estado deve promover a criação de condições para a aprendizagem e desenvolvimento da língua de sinais (Artigo 125, nº. 2), a criação de condições necessárias para a integração econômica e social dos cidadãos portadores de deficiência (Artigo 125, nº. 3) e, em cooperação com as associações de

portadores de deficiência e entidades privadas, uma política que garanta: a) a reabilitação e integração dos portadores de deficiências; b) a criação de condições tendentes a evitar o seu isolamento e a marginalização social; c) a prioridade de atendimento dos cidadãos portadores de deficiências pelos serviços públicos e privados; e, d) a facilidade de acesso a locais públicos. (Artigo 125).

Para assegurar estas pretensões, o Programa Quinquenal do Governo de Moçambique – 2005/2009 dispôs a introdução de cadeira de educação especial nos currículos de formação inicial e em exercício dos professores a diferentes níveis de ensino (p. 10. Grifo meu).

Aqui, cabe destacar que o mesmo Programa Quinquenal do Governo de Moçambique – 2005/09, não faz nenhuma referência aos diferentes níveis de ensino a se beneficiarem da introdução da cadeira de educação especial nos currículos de formação inicial e em exercício, embora o sistema nacional de educação moçambicana trate os diferentes níveis de ensino como primário, secundário, técnico profissional e superior. As ações de capacitação docente parecem privilegiar somente a educação primária. Esta situação pode ser elucidada pelos dados da tabela 7, que se refere à capacitação de 345 professores e técnicos em 1999 para um total de 4.046, em 2006, sendo na sua maioria do ensino básico (1^a à 7^a Classe/Série).

Ainda, previa a criação de três centros de recursos e apoio à área das necessidades educativas especiais e deficiências e a reabilitação de três escolas especiais (p. 15).

Apesar das disposições contidas nas duas resoluções acima, a Estratégia do Departamento de Educação Especial (2004) reconhece “o fraco asseguramento técnico, material das escolas inclusivas e especiais, a falta de meios de trabalho (circulantes, didáticos, compensatórios e outros), e a existência de barreiras arquitetônicas que impedem o acesso às escolas; e dificuldades na continuidade de estudo destas crianças no ensino secundário, técnico profissional, universitário e não há inserção laboral das mesmas no mercado de trabalho” (p. 8. Grifo meu); visando superar essa situação, “prevê a reabilitação das escolas especiais para a modificação da estrutura arquitetônica e assegurar o acesso e a circulação de pessoas com NEE’s” (p. 35).

Dando continuidade às proposições políticas, a Estratégia da Educação Inclusiva – Plano de Implementação (2005-2008), prevê, entre outras ações: coordenar com os Ministérios de Saúde e o de Ação Social, para conhecer as crianças com fatores de risco e com NEE's na idade de 0 a 6 anos; criar banco de dados entre os Ministérios intervenientes para realizar um levantamento em nível das comunidades e famílias que garanta os registros das crianças com NEE's de 0 a 6 anos; avaliar as NEE's por um grupo de especialistas; elaborar materiais de orientação e de consulta que orientem como desenvolver o trabalho; identificar crianças em idade escolar através de um processo de caracterização e diagnóstico; proporcionar uma formação em todos os graus de ensino e a capacitação vocacional que permita a integração destas crianças e jovens em escolas regulares, na sociedade e na vida laboral; elaborar e implementar a estratégia psicopedagógica; possibilitar a inserção laboral e profissional, que garanta à pessoa com NEE's a integração, continuidade do posto de trabalho ou o acesso a um novo, compatível com as suas capacidades físicas e psíquicas; proporcionar as ajudas técnicas necessárias para favorecer o acesso ao currículo e facilitar a comunicação a mobilidade e a aprendizagem; prover de materiais de ensino aprendizagem adequados e acessíveis; incentivar a produção de livros e matérias específicos; discriminar, qualificar e orçamentar o material a produzir ou a adquirir (compensatório, bibliográfico e outros); formar e capacitar os técnicos das DDE's, coordenadores de ZIP's, professores em exercício para o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais; formar professores de psicologia e pedagogia dos CFPP's e IMAP's em matéria de necessidades educativas especiais; realizar jornadas pedagógicas focalizadas para o atendimento de crianças com NEE's; e, transformar as atuais escolas especiais em centros de recursos e de pesquisa na área das necessidades educativas especiais”.

2.3. A Situação da Rede Pública de Educação – Estatísticas

As estatísticas do sistema escolar público em Moçambique são apresentados na Tabela 1, em que se discriminam por diferentes níveis de ensino, instituições escolares existentes, alunos matriculados, efetivos de professores e a relação média entre professor e aluno, prevaletentes na Rede Pública de Educação.

Tabela 1
Situação Atual da Rede de Ensino em Moçambique – 2006

NÍVEL DE INSTRUÇÃO								
Primário		Secundário		Técnico			Superior	Total
EP1 1 ^a á 5 ^a	EP2 6 ^a á 7 ^a	1 ^o Ciclo 8 ^a á 10 ^a	2 ^o Ciclo 11 ^a á 12 ^a	Elementar	Básico	Médio		
ESCOLAS PÚBLICAS								
8.954	1.514	190	49	16	25	8	26 (*)	10.782
ALUNOS MATRICULADOS								
3.597.392	496.031	255.567	35.450	1.811	23.958	4.363	22.256	4.436.828
PROFESSORES EXISTENTES								
47.193	12.387	5.736	1.060	165	776	226	1.188	68.731
RELAÇÃO MÉDIA ALUNO/PROFESSOR								
76	40	45	33	11	31	19	19	65

Fonte: MEC-MOÇAMBIQUE: Direção de Planificação. (2006).

(*) Os dados referentes ao ensino superior são de 2004, pelo fato de não haver informações atualizadas disponíveis (incluem as 12 Públicas e 14 Privadas).

Os dados revelam uma tendência de massificação do ensino através do acesso fundamentalmente ao ensino primário, visto que de um total global de 10.782 estabelecimentos de ensino existentes no país, 10.468 escolas (equivalente a 97%) estão direcionadas a este nível de escolaridade (1^a á 7^a classe). Dentro desse nível de ensino, há a evidência da priorização do EP1 (1^a á 5^a), o que se pode constatar pelo número de escolas que representam 83 % de escolas no país e 85% de todo o ensino primário; as escolas de nível secundário atingem somente a 2,2 % do total, enquanto que as do ensino técnico, 0,5% e superior a 0,24% do total.

A tendência da massificação do ensino primário também se destaca nesta Tabela porque, de um universo de 4.436.828 alunos matriculados na rede pública de ensino em Moçambique, 92,2 % são referentes ao ensino básico (1^a a 7^a classe), com incidência elevadíssima no EP1 (1^a á 5^a) ao concentrar 3.597.392 alunos, que representa 81% do total, contra, por exemplo, os 6,5 % do ensino secundário geral, 0,68% do ensino técnico e 0,50 do superior. A redução de matrículas já é evidente na passagem da EP1 para a EP2, pois, de cada sete alunos matriculados na EP1, apenas um chegará ao EP2.

Assim, verifica-se que em termos de números de escola e de alunado, a massificação do ensino em Moçambique oferece possibilidades de acesso ao EP1, sendo

que para os outros níveis superiores de ensino, ocorre um processo significativo de seleção escolar.

Se for verdade que, pelo menos no que se refere ao EP1, a universalização do ensino caminha a passos largos, a relação professor-aluno mostra que essa massificação está sendo feita por meio de uma alta concentração de aluno por classe, que atinge à cifra média de 76 alunos. Acima deste nível, a média professor-aluno no EP2 e ensino secundário (1º ciclo) é de, respectivamente, 40 e 45. No ensino técnico, a média geral professor-aluno é de 20 por classe, enquanto que no nível superior é de apenas 18. Isto é, quanto mais se avança na escolarização, mais baixa é a relação professor-aluno, o que significa que, quanto mais elevado o nível de ensino, melhores são as condições do trabalho docente, o que deve reverter em melhor qualidade do ensino.

Aos indicadores descritos na Tabela 1, importante é destacar a existência de onze Centros de Formação de Professores Primários – C.F.P.P. (Nível Básico), e nove Institutos de Magistério Primário - I.M.A.P. (Nível Médio).

2.3.1. Aproveitamento Escolar da Rede Pública em Moçambique - (2005)

Os dados sobre o acesso a escolarização primária estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2
Acesso inicial à Escola (EP1) e estimativa de crianças na idade correspondente¹⁰

Efetivo Geral	Masculino	Feminino
3.313.772	1.778.731	1.535.041

Fonte: MEC. MOÇAMBIQUE: Direção de Planificação. (2006).

Os dados da Tabela 2 revelam a distribuição por sexo da população global da faixa etária de crianças que frequentam a EP1 – crianças de 7 a 11 anos – que se beneficiam de ofertas de escolarização na rede pública de ensino em Moçambique.

¹⁰ Segundo as fontes do INE (2005), a distribuição entre homens e mulheres da população entre 7 a 11 anos, o universo global era de 5.227.000, sendo que a sua distribuição por sexo era de 2.623.000 e 2.604.000, masculino e feminino respectivamente.

Os dados estatísticos disponíveis sobre a população total desta faixa etária demonstram não existir uma diferença relevante entre rapazes (2.623.000) e moças (2.604.000).

Assim, verifica-se que o País ainda não conseguiu oferecer oportunidades iguais de escolaridade para homens e mulheres, pois a tabela nos mostra que 53,6 % dos rapazes nesta faixa etária estão matriculados na EP1, enquanto que somente 46,3% das moças estão na mesma situação.

Embora a diferença não seja tão marcante, este cenário é demonstrativo de que as políticas educacionais de Moçambique ainda não conseguiram levar a efeito o preceito de Salamanca de atenção especial à escolarização através de elevação dos índices da participação do público feminino na escola.

2.3.2. Matrículas Iniciais em diferentes Níveis de Ensino – (2005)

A tabela 3 apresenta dados referentes à matrícula inicial por diferentes níveis de ensino e por sexo.

Tabela 3
Distribuição por sexo das matrículas iniciais nos diferentes Níveis de Ensino

Nível de Ensino	Matricula Inicial	Masculino		Feminino	
		Nº	%	Nº	%
EP1	3.313.772	1.778.731	54	1.535.041	46
EP2	436.018	257.795	59	178.223	41
ESG I	203.913	119.918	59	83.995	41
ESG II	24.652	15.303	62	9.349	38
Total Geral	3.978.355	2.171.747	55	1.806.608	45

Fonte: MEC. MOÇAMBIQUE: Direção de Planificação. (2006).

Os dados da tabela 3, indicam a predominância de uma seletividade brutal global de mais de 3 milhões e trezentos mil na EP1 para pouco mais de 400 mil na EP2.

Por outro lado, pode-se verificar a proporção desigual em relação à continuidade de estudos em relação ao sexo, sendo o número de rapazes sempre maior em relação às moças, situação que vai se tornando cada vez discrepante quanto mais elevado o nível, pois de uma percentagem de 46% de moças do total de alunos do EP1 (1ª à 5ª Classe/Série), este índice se reduz para 41% na EP2 e ESGI w 38% na ESGII, e no ensino superior, esta percentagem se reduz para 36%.

Portanto, estes dados denunciam o carácter seletivo ainda prevalecente na rede educacional moçambicana, pela redução do número de alunos de um nível para outro, atingindo de forma ainda mais marcante o sexo feminino.

2.3.3. Taxas de Evasão escolar nos diferentes Níveis de Ensino - (2005)

Além dos problemas de acesso e de progressão nos diferentes níveis de ensino constatados no tópico anterior, as taxas de evasão e de repetência merecem ser analisadas, o que faremos a partir dos dados que se seguem na tabela 4.

Tabela 4
Taxas de Evasão Escolar, nível de ensino e sexo

Nível de Ensino	Matricula Inicial	Evasão					
		Geral		Rapazes		Raparigas	
		Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
EP1	3.313.772	261.161	7,8	147.618	4,4	113.543	3,4
EP2	436.018	36.686	8,4	21.260	4,8	15.426	3,5
ESG I	203.913	13.498	6,6	7.093	3,4	6.405	3,1
ESG II	24.652	937	3,8	592	2,4	345	1,3
Total	3.978.355	312.282	7,8	176.563	4,4	135.719	3,4

Fonte: MEC. MOÇAMBIQUE: Direção de Planificação. (2006).

Os dados referentes à evasão escolar evidenciam que, garantido o acesso à escola para aqueles que conseguem ultrapassar as barreiras entre os níveis de ensino, a evasão é bastante reduzida, com média geral de 7,8%.

Outro dado revelador é o índice de evasão na EP2, pois a passagem da EP1 para EP2 constitui o maior funil da escolarização no País (Cf. Tabela 2) e, mesmo com uma seletividade enorme, o índice de evasão nesse nível é o mais alto entre todos (8,4%), o que revela que muitos que conseguem ultrapassar a barreira para o EP2 dele se evadem.

Por fim, verifica-se que, embora o percentual de raparigas matriculadas nos diferentes níveis de ensino seja inferior ao dos rapazes, o índice de evasão para aquelas que se matriculam nos diferentes níveis é sempre inferior ao dos primeiros, com cerca de 1% de percentual mais baixo, com maior discrepância no EP2 (1,4%).

Em outros termos, esses índices de evasão, embora reduzidos em todos os níveis, são mais uma evidência do caráter seletivo da escola: quanto mais se progride na escolarização, menores as possibilidades de abandono da escola – situação idêntica, mesmo tratando-se de moças.

2.3.4. Taxas de Repetência por Sexo nos diferentes Níveis de Ensino – (2005)

Através da tabela 5 podemos visualizar dados sobre o alunado inicial e final do ano letivo, os índices de reprovações globais e por sexo nos diferentes níveis de ensino.

Tabela 5
Distribuição de alunos repetentes nos diferentes níveis de ensino

Nível de Ensino	Matricula Inicial	Repetência					
		Geral		Rapazes		Raparigas	
		Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
EP1	3.313.772	267.849	8,0	141.288	4,2	126.561	3,8
EP2	436.018	46.675	10,7	27.464	6,2	19.211	4,4
ESG I	203.913	61.198	30,0	33.904	16,6	27.294	13,3
ESG II	24.652	7.098	28,7	3.955	16,0	3.143	12,7
Total	3.978.355	382.820	9,6	206.611	5,1	176.209	4,4

Fonte: MEC. MOÇAMBIQUE: Direção de Planificação. (2006).

Os dados da tabela 5 revelam que, conforme se progride nos níveis escolares, embora em números reais haja uma queda, maiores são os índices percentuais, isto é, aliado ao fato de que o número de matrículas diminui fortemente de um nível a outro, ainda assim, muitos dos que conseguem superar essa barreira passam por processo de repetência que vai se ampliando de 8,0% na EP1 para 30,0% e 28,7%, respectivamente, na ESG I e ESG II;

Por outro lado, ao contrário do que ocorre em relação ao acesso aos níveis de ensino, em que as oportunidades dos rapazes são maiores do que das moças, os índices de repetência mais elevados se situam entre os homens em todos os níveis de ensino, alcançando um percentual global de 5,1% das matrículas, contra 4,4% das repetências entre as mulheres.

2.3.5. Início do processo de inclusão escolar em Moçambique - (1999)

A Tabela 6 ilustra a situação global do início do processo de implementação das políticas de escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais, efetivada através do Projeto “Escolas Inclusivas” em Moçambique, contemplando Províncias, diferentes níveis de ensino, escolas especiais e regulares, tendo diretamente envolvido alunos e professores.

Tabela 6
Efetivo de alunos e professores nas Escolas-Piloto – Moçambique. (1999)

Província	Nível	Tipo de Ensino	Escolas	Alunos		Professores	
				M	HM	M	HM
Cidade de Maputo	EP1	Especial	E.Especial nº 1 (a)	32	86	7	12
			E.Especial nº 2 (b)	48	135	6	10
		Regular	E. P. de Maxaquene “C” (c)	952	1962	19	32
P. Maputo	EP1 e EP2	Regular	E. P. da Matola Gare (c)	720	1537	6	24
Nampula	EP1	Regular	E.P. de Serra da Mesa (c)	400	953	7	22
Sofala	EP1 e EP2	Especial	E.Especial nº 3 (a)	25	70	8	14
	EP1		Instituto de Deficiência Visual	9	25	2	7
	EP1 e EP2	Regular	E. P. dos Pioneiros (c)	1014	2124	21	48
	EP2		Mateus Sansão Muthemba (d)	1222	2583	32	76
	ESG		Samora Moisés Machel (d)	851	1896	10	76
Zambézia	EP1	Regular	E.Primária de Sinacura (c)	627	1217	18	24
TOTAL			11	5.900	12.588	136	345

Fonte: MINED/REE. (2000).

Legenda: (a) Frequentam alunos com deficiência auditiva; (b) Frequentam alunos com deficiência mental; (c) Escolas Regulares; (d) Escolarizam alunos com deficiência visual em Turmas Regulares; EP1 (1ª a 5ª Classe); EP2 (6ª a 7ª Classe); ESG: Ensino Secundário Geral.

Este Projeto foi implementado na sua fase Piloto em cinco das onze Províncias do País, ou seja, 45,4 % das províncias do país foram contempladas. Inicialmente abrangeu 11 Escolas de um total de 7.711 existentes na rede pública, o que representa 0,14 %, tendo envolvido um total de 12.588 alunos de um universo de 2.481.334 matriculados, atingindo apenas 0,5 %. Abrangeu também um efetivo de 345 professores de um universo de 43.661, o que representava 0,79 % de professores da rede pública escolar existente em Moçambique em 1999. (ver a Tabela 7).

2.3.6. Evolução processo de inclusão escolar – (1999/2006)

Para analisar a evolução dos processos de escolarização dos alunos portadores de necessidades educativas especiais, apresento na Tabela 7 os dados referentes aos Anos de 1999 e 2006.

Tabela 7
Evolução de efetivos no âmbito das políticas de inclusão escolar em Moçambique

ANO	ESCOLAS			PROFESSORES			ALUNOS		
	Total	Abrangidas		Total	Treinados		Total	Beneficiados	
		Especial	Regular		Especial	Regular		Especial	Regular
1999	7.711	4	7	43.661	43	302	2.481.334	246	12.342
2006	10.782	4	94	68.731	53	3.993	4.436.828	843	34.000
Diferença	+3.071	-	+ 87	+ 25.070	+10	+ 3.691	+1.955.494	+597	+21.658

Fonte: MEC/REE – 2000/2006

Com base nos dados da Tabela 7, pode-se constatar que existem marcadas evidências em relação à massificação no ensino caracterizado pelo aumento no acesso, a destacar o crescimento, no período, do número de escolas e matrículas de alunos na Rede Pública Escolar em Moçambique: em um período de nove anos foram criadas 3.071 novas escolas na rede pública, cujo total passou de 7.711 em 1999, para 10.782 escolas, em 2006, assim como um crescimento enorme do alunado: quase dois milhões de alunos, ou seja, 78,8% em relação a 1999.

Com relação às escolas especiais, verifica-se que, no mesmo período de tempo, não houve qualquer ampliação, mantendo-se as quatro escolas especiais, mas que ampliaram seu atendimento de 246 alunos em 1999, para 843 alunos em 2006. Verifica-se, portanto, que o crescimento da rede regular não foi acompanhado pela rede especial, pois foi mantido o mesmo número de escolas, que passaram a atender um número maior de alunos. Entretanto, se cotejarmos o crescimento do número desses alunos em relação ao número total de alunos em todos os anos, verificaremos que os 246 alunos atendidos em 1999 correspondiam a 0,01% do total do alunado, enquanto que os 843 atendidos em 2006, correspondiam a 0,02% do total. Isto é, em nove anos, o aumento nas matrículas nas escolas especiais correspondeu ao incremento de 0,01% do alunado, quantidade obviamente insuficiente para atender à demanda.

Mas, a baixa incidência de matrículas nas escolas especiais pode também significar que a maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais, entre eles os com deficiência, esta sendo matriculados nas escolas regulares, haja vista a implementação do programa de Escolas inclusivas.

Aqui cabe ressaltar a absoluta falta de dados globais sobre esses alunos, situação que engloba até mesmo aqueles matriculados nas escolas envolvidas no Programa de Educação Inclusiva, que permitissem uma análise do crescimento dessas matrículas.

O que se tem de concreto é que, das onze escolas regulares inicialmente abrangidas pelas políticas de inclusão escolar, a cifra atingiu 94 escolas, de um total de 10.782 existentes em 2006, ou seja, ocorreu um crescimento que ampliou sensivelmente o número de alunos envolvidos, de pouco mais de 12 mil em 1999 para 34.000 em 2006, cifras essas referentes à população total de alunos nas 11 escolas regulares envolvidas no Programa em 1999 e as 94 escolas regulares de 2006. Mas esses números referem-se ao total de alunos matriculados nessas escolas, não havendo qualquer levantamento sobre o número e o tipo de necessidade educacional.

O fato de não existirem dados disponíveis sobre o número de alunos com necessidades educacionais especiais, entre eles os com deficiência, já é um indicador de contradições entre as formulações políticas e a sua implementação, pois sem qualquer informação, até mesmo sobre as 94 escolas envolvidas no Programa, não há como se efetivar planejamento que atenda efetivamente às diferentes demandas desse alunado.

Por outro lado, os poucos dados disponíveis mostram que houve um crescimento significativo em termos numéricos do treinamento de professores, de 345 com treinamento em 1999, para 4.046, em 2006.

Em primeiro lugar, vale lembrar que este último número está muito aquém da satisfação da real demanda de um universo de 68.731 professores existentes em 2006. Em segundo, porque não se tem informações mais detalhadas sobre quais professores, de quais escolas e que tipo de formação cada um recebeu para que pudessem atuar de forma mais consistente com esse novo alunado que ingressava nas escolas regulares.

Estas cifras mostram que as políticas de massificação do ensino não são acompanhadas por ações e estratégias de capacitação dos professores da rede regular de

ensino para garantir o atendimento à diversidade do alunado, mas sim, está centrada no acesso, demonstrado pelo aumento de número de escolas e matrículas de alunos em geral, sem acompanhamento sistemático das implementações realizadas.

Tabela 7. a)
Variação da política inclusiva por tipo de Escola

Período	Índices ¹¹		
	Escolas regulares	Escolas especiais	Escolas inclusivas
2006:1999	1,39	1,00	13,42

Os dados da tabela 7. a), revelam que as políticas educacionais permitiram uma variação no aumento global da rede pública de escolas de 39%, o que, em números absolutos, significou um aumento de mais de 3.000 estabelecimentos de ensino (Cf. Tabela 7). Verifica-se, também que a situação das escolas especiais foi estacionária, por manter o mesmo número de quatro unidades escolares, o que, em princípio, parece ser bastante positivo em relação à pretensão de adoção de políticas de inclusão escolar. Por outro lado, também verifica-se uma variação no crescimento das escolas inclusivas de mais de 1300%, mas que em números absolutos significou um aumento de 87 escolas (Cf. Tabela 7), muito aquém da demanda global da rede de ensino em Moçambique.

¹¹ **Índice:** indica a variação percentual no período.

Tabela 7. b)
 Variação da política inclusiva por professores treinados

Período	Índices		
	Sem treinamento	Com treinamento	
	No total da rede	Nas escolas especiais	Nas escolas regulares
2006:1999	1,57	1,23	13,22

Os dados da tabela 7. b), indicam um crescimento global dos efetivos de professores da rede pública de ensino para 57%, o que significou um aumento de mais de 25 mil professores (Cf. Tabela 7). Nas escolas especiais, esse crescimento foi da ordem de 23%, o que significou um aumento real de 10 professores treinados. Por outro lado, é inegável o crescimento numérico dos professores do ensino regular que foram capacitados em matéria de atendimento às necessidades educativas especiais para mais de 1300%, o que representou, em números absolutos, um aumento de quase 3.700 professores treinados. Contudo, apesar de sua importância, os dados deste crescimento não devem ser vistos de forma isolada, pois devem ser relacionados com outros elementos como, por exemplo, a inexistência de recursos, equipamentos e condições físicas adequadas para o atendimento dessa população em escolas regulares (Cf. Tabela 10 e 11), porque somente assim a qualificação dos professores poderia encontrar campo propício para atendimento efetivo dos alunos deficientes nas escolas regulares que adotam as políticas de inclusão.

Tabela 7. c)
 Variação da política inclusiva por alunos abrangidos

Período	Índices		
	Total de alunos	Nas escolas especiais	Nas escolas inclusivas
2006:1999	1,78	3,42	2,75

Os dados da tabela 7. c), revelam em primeiro lugar, que o crescimento do número de alunos deficientes atendidos, tanto nas escolas especiais (342%) quanto nas escolas inclusivas (275%), foi superior ao aumento global dos alunos atendidos pela rede pública de ensino (178%). Esse crescimento, entretanto, em números absolutos, foi de quase 2 milhões de alunos no total da rede, de 597 alunos deficientes nas escolas especiais e de 21,6 mil alunos deficientes incluídos nas escolas regulares. Além disso, verificou-se uma situação contraditória em relação ao tipo de escolarização oferecido, pois, embora em números reais o aumento de alunos nas escolas especiais tenha sido bem menor do que o dos alunos incluídos, o sistema segregado não deixou de crescer nos oito anos de vigência das políticas inclusivas. Assim, enquanto os dados da Tabela 7. a), indicavam uma situação estacionária em relação ao número de escolas especiais, o que seria favorável à implementação das políticas inclusivas, na presente Tabela 7. c), verifica-se que, apesar da manutenção do mesmo número de escolas especiais, sua população mais que triplicou nesse período.

Independentemente do tipo de atendimento oferecido aos alunos com deficiência, é forçoso se reconhecer que houve um crescimento da oferta de escolarização a esses alunos pela rede pública do país. No entanto, verifica-se que a quantidade efetiva desses alunos não acompanha o crescimento da rede de escolas públicas e do alunado em geral e, portanto, não respondem à real demanda do alunado com deficiência.

2. 4. Depoimento dos atores educacionais

Nesta análise e avaliação das políticas de educação inclusiva implementadas em Moçambique, e para verificar os resultados alcançados no período histórico centrado na presente pesquisa que abrange o período de 1999 a 2006, incorporo os depoimentos dos atores educacionais de diferentes níveis, desde técnicos do Ministério de Educação e Cultura, Direções Províncias de Educação e Cultura, e Direções Distritais de Educação e Cultura (Serviços Distritais de Educação e Tecnologia). Esta incorporação será efetivada acorde aos indicadores previamente concebidos, a saber: a escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais, capacitação de técnicos e professores, pessoal especializado, equipamentos oferecidos, recursos didáticos e apoios pedagógicos e ou terapêutico e clínico, barreiras arquitetônicas, e apoio de entidades nacionais e internacionais.

Constata-se que ao nível do Ministério de Educação e Cultura existem ações que estão planejadas, tendo em vista a disseminação das políticas de inclusão escolar através de estratégias de capacitação do pessoal, como o confirmam os depoimentos apresentados pelos técnicos entrevistados ao se indagar sobre esta componente,

as estratégias que nós temos adotado tem sido primeiro de potenciar as Direções Províncias de Educação e Cultura através da capacitação dos técnicos que trabalham nessas direções, particularmente aqueles que estão ligados com a área da educação especial; em segundo lugar, capacitar os professores das escolas de ensino básico em matéria relacionada com as necessidades educativas especiais; também capacitamos os formadores de formação de professores. (S2 - MEC).

Apesar de ações de capacitação dos professores e técnicos em diferentes níveis da implementação das políticas de inclusão escolar, existem evidências que demonstram que nas condições atuais, nestas ações de formação ainda não se vislumbram a qualidade desejada, como consta no seguinte depoimento,

formamos os técnicos provinciais, e estes por sua vez vão capacitar os técnicos distritais, que também passam a mensagem para os professores. [...] especialistas como tal não existem nas escolas de formação de professores; mas sim, são formados em psicologia geral, e nós adaptamo-los para que possam dar instrumentos e matéria relacionados com a deficiência. (S1 – MEC. Grifo meu).

A duração e o período concebido para as capacitações no âmbito da matéria inclusiva constituem um componente insuficiente para a qualidade das capacitações dos professores porque,

usa-se o período do intervalo das aulas, também havido capacitações que se realizam mesmo no decorrer das aulas, dependendo da organização de cada Província. (S1 - MEC).

O nível da implementação das políticas de inclusão escolar não é uniforme para toda a rede pública nacional, porque em grande medida depende dos recursos financeiros disponíveis em cada Direção Provincial de Educação e Cultura, sendo geralmente assegurados pelas ONG's que operam nas diferentes regiões,

cada Província tem parceiros que apóiam a área da educação; um exemplo da Província de Inhambane: temos lá a atuação da embaixada da Irlanda, e GTZ é uma agência alemã de cooperação, que garantem esses financiamentos; também contamos com o Orçamento do Estado. (S2 - MEC).

As dificuldades no processo de implementação das políticas de inclusão não se verificam apenas no aspecto de capacitação dos professores, como também no aspecto de adaptações arquitetônicas do espaço físico das instalações escolares para assegurar o acesso ao alunado que demanda os serviços da escola,

se fizer uma retrospectiva tendo em conta a introdução da política da inclusão em 1998, podíamos dizer que praticamente não existia essa componente no nível das escolas; mas agora, há melhorias consideráveis, não só nas escolas, mas também em diferentes instituições públicas como: bancos, ministérios e hotéis. (S1 - MEC).

temos tido alguns resultados; temos escolas que são construídas obedecendo este aspecto; mas é muito complicado este assunto, infelizmente não é possível fazer isso de um dia para o outro. (S2 - MEC).

A implementação das políticas de inclusão escolar não são acompanhadas de apetrechos de recursos e meios que garantam o atendimento diferenciado dos alunos

portadores de necessidades educativas especiais que frequentam as diferentes instituições escolares, excetuando o caso isolado do Instituto Nacional de Deficiência Visual da Beira,

há um esforço no sentido de, em todas as Províncias onde exista a educação inclusiva, se tenha pessoas de apoio que possam fazer a utilização das salas de recurso. **(S1 - MEC)**.

esse é um dos aspetos fracos que nós temos em nosso sistema; por ainda não conseguimos, por exemplo, adquirir equipamentos para os alunos com deficiência visual e necessitam o equipamento braile; temos algumas máquinas, mas são muito poucas para as necessidades da rede de ensino do país. [...] são poucos os equipamentos não por causa de custos, porque o acesso a esse equipamento é um direito consagrado pela Constituição da República. [...] é uma questão de sensibilidade e de atitude dos administradores do sistema de educação, no sentido de se materializar a aquisição destes meios. **(S2 - MEC)**.

Além disso, o fato de o Ministério de Educação e Cultura não ter uma estratégia concreta definida para ser desenvolvida junto às Instituições de Ensino Superior, também é realçado pelos depoentes,

em relação a este aspecto, posso afirmar que não temos efetuado nenhum acompanhamento às formações e aos estudantes que cursam matérias sobre a educação especial; como deve saber, as Instituições de Ensino Superior tem sua dinâmica, e formam seus estudantes, e lança-os para o mercado. Então, nós não temos uma ação direta nestas instituições. [...] **(S2 - MEC)**.

As ações que se realizam em prol da expansão, avanço e consolidação da inclusão escolar na rede de ensino não vislumbram resultados encorajadores decorridos aproximadamente nove anos após a introdução desta política educacional no sistema de ensino nacional em Moçambique, como o demonstram os seguintes depoimentos,

sei que já se fizeram muitas dissertações de licenciatura na Universidade Pedagógica, na área da educação especial, mas que não estão sendo usadas para trabalhos práticos, e mesmo na Universidade “Eduardo Mondlane” já se graduou o primeiro grupo de estudantes que se especializou em psicologia das necessidades educativas especiais; um grupo fez estágio em algumas instituições como escolas especiais, no Departamento de Educação Especial – MEC; eles fizeram relatórios, toda essa documentação produzida não esta sendo usada. **(S2 – MEC)**.

não temos o banco de dados e nem controlo sobre as pesquisas que sabemos que se levam á cabo em algumas instituições do ensino superior. (S1 – MEC).

infelizmente o que nos falta é a cultura de irmos atrás do conhecimento cientificamente produzido; porque isso permitiria constatar as nossas fraquezas e as recomendações traçadas para superá-las. (S2 – MEC).

Segundo um dos depoentes, algumas medidas foram tomadas no sentido de buscarmos alternativas pedagógicas que permitam e garantam o acesso ao alunado que procura os serviços da escola, como são os casos da,

revisão do currículo do ensino básico que privilegia essa questão da inclusão escolar – do acesso á todas as crianças, incluindo aquelas que são portadoras de deficiências, na avaliação foi introduzida à transição semi-automática, introdução das línguas maternas no ensino – educação bilíngüe – introdução de disciplinas como ofícios; nas instituições de formação de professores introduziu-se na disciplina de psicologia educacional um capítulo sobre as necessidades educativas especiais. (S2 – MEC).

A situação ao nível das províncias deixa transparecer que muito ainda deverá ser feito na persecução dos objetivos que se pretende alcançar e que estão preconizados nos documentos oficiais que orientam o sistema educacional moçambicano, porque a prática demonstra a falta de garantias financeiras e de técnicos qualificados para prover a expansão de ações de capacitação dos professores da rede de ensino em Moçambique, como o confirmam as seguintes afirmações,

quando do início do programa de escolas inclusivas, a capacitação de técnicos e professores era feito de forma centralizada pelo MEC; ultimamente apenas fazem-se algo nas escolas pilotos; também enfrentamos problemas de índole financeiros porque a ONG que era nossa parceira, desde o ano 2005 deixou de financiar os projetos sobre a educação especial; neste momento, dependemos praticamente do financiamento que é atribuído ao programa da unidade de gênero que tem feito capacitações aos professores, diretores e aos membros dos conselhos de escolas de alguns distritos. (P1 – DPEC. Grifo meu).

no período entre 1998 até 2004, apenas conseguimos capacitar alguns professores de seis escolas em cinco distritos de um total de 17 distritos ao nível da província. (P1 – DPEC).

posso dizer que já tive um cheirinho daquilo é matéria da inclusão escolar durante a minha formação no Instituto de Magistério Primário, onde tivemos uma disciplina específica que tratava de necessidades educativas especiais. (P2 – DPEC).

enfrentamos muitas dificuldades em relação a materiais a disponibilizar aos alunos portadores de necessidades educativas especiais; como exemplo, no ano 2005 teve um aluno que frequentava a 12ª classe, ele é portador de deficiência visual; mas a máquina braille que usava havia sido concedida por empréstimo por um período, após o termino do tempo concedido tivemos que negociar a prorrogação até ao final do ano letivo. (P2 – DPEC).

Por outro lado, evidenciam-se por parte dos técnicos das Direções Províncias de Educação e Cultura um desconhecimento da situação concreta em relação às ações nos distritos, tendo em vista a capacitação dos professores em matéria da inclusão escolar, o que revela a não sistematização de supervisão nesta área,

careço de informação capaz de assegurar-lhe que exista sustentabilidade, porque apesar de as Direções Distritais de Educação e Cultura incluírem nos seus planos anuais de capacitação no âmbito de inclusão escolar, estas não são efetivadas por falta de fundos. (P1 - DPEC).

não temos nenhum plano de capacitação dos professores e técnicos na área de educação especial; nós entendemos que os professores saem das instituições formadoras já preparadas; mesmo nas especiais, vão apenas com a bagagem que trazem da sua formação; não existe uma atenção específica, o tratamento é igual para todas as escolas. (P2 – DPEC).

Um dos aspetos que não permitem a visibilidade e a consolidação das ações que se levam a cabo nesta área ao nível das províncias prende-se ao fato de não existir uma estratégia que visa ao controle e à estabilidade dos técnicos e professores capacitados em matéria de inclusão escolar, como se pode constatar neste depoimento,

existem diferentes fatores que levam estes quadros capacitados não ser fácil a sua permanência por muito tempo nas diferentes instituições: uns são por necessidade de continuar com os estudos, e outros, deve-se a falta de quadros o que tem obrigado á efetivação de transferências por conveniência dos serviços. (P1 – DPEC).

não temos nenhum técnico que responde especificamente por essa área; como eu disse anteriormente, nós tratamos a escola especial de forma igual como as outras. **(P2 – DPEC).**

A dupla subordinação no funcionamento das escolas especiais tem sido constrangedora para o normal cumprimento do papel de socialização e formação dos alunos com necessidades educativas especiais, e particularmente, dos portadores de deficiências, além da não materialização e consolidação da intenção manifesta nos documentos oficiais de tornar estas escolas como verdadeiros centros de recursos e de pesquisa na área de necessidades educativas especiais, como o previsto no plano de implementação (DEE. 2005, p. 11), como o comprovam os depoentes,

não está definida a pertença das escolas especiais; sempre se disse que a escola pertencia ao Ministério da Mulher e Coordenação da Ação Social, que intervêm através dos trabalhadores de socialização; mas o Ministério da Educação e Cultura intervêm através dos currículos, professores e salários; até hoje estamos nesta confusa subordinação. [...] as nossas escolas especiais, por exemplo, não são atribuídos fundos do orçamento geral do estado para o seu funcionamento, por nessa “guerra” pelo poder de pertença pelas escolas, ficamos reféns; assim, nunca se sabe quem e a quem recorrer para alocação dos recursos materiais, financeiros e mesmo humanos necessários para o normal funcionamento das diferentes atividades para estas escolas. **(P2 – DPEC).**

nós alocaíamos os meios necessários sem muitas dificuldades, porque agora os financiamentos são de nível provincial, o orçamento que se atribui ao Distrito poderia muito bem tirar-se uma parte para o funcionamento das escolas especiais; mas enquanto não se definir a pertença destas escolas a situação continuará assim. **(P2 – DPEC).**

A análise detalhada das ações realizadas pelos atores educacionais revelam que o nível em que se encontra a implementação das políticas educacionais inclusivas não é uniforme ao nível da rede de ensino em Moçambique – esta complexidade e desarmonia tornam-se mais críticas à medida que se decresce em observância a organização estrutural da educação no país. O cenário prevalecente demonstra uma total ruptura das estratégias traçadas centralmente e em alguns casos, uma falta de sensibilidade da liderança a este nível como pode se constatar nestes depoimentos dos atores educacionais ao nível das direções distritais de educação e cultura,

na nossa instituição não temos um plano de capacitação dos professores para o atendimento das necessidades educativas especiais, mas reconheço que há necessidade de formar os técnicos e professores nessa matéria porque a situação atual o exige. (T1 – DEC).

neste momento não seria possível fornecer o plano de capacitação dos professores e técnicos em matéria de inclusão escolar, talvez daqui a uns dias pudesse ser possível. (T2 – DEC).

temos recebido algumas visitas de supervisão pedagógica, mas não são freqüentes como quando iniciou o projeto de escolas inclusivas. (T3 – DEC).

Torna-se evidente que a maioria das direções distritais de educação e cultura funciona sem contatar com técnicos pedagógicos que respondam especificamente pela área de educação especial e inclusiva, o que tem repercutido negativamente para o planejamento e sistematizações de ações de capacitação e acompanhamento das escolas no âmbito da inclusão escolar,

há três anos que funcionamos sem um técnico que responde especificamente por esta área de educação especial e inclusão escolar; mas recordo-me que neste ano 2006 realizamos uma supervisão pedagógica; também tivemos uma capacitação de alguns professores organizada pela direção provincial de educação e cultura. (T1 – DEC).

Em relação às ações, tendo em vista à efetivação das adaptações arquitetônicas nas instalações escolares, a situação ainda não atingiu o estado desejado, porque,

na prática ainda não temos nada nesse sentido; é um esforço que se faz para o acesso de uma criança que usa a carinha de roda no pátio escolar. (T2 – DEC).

como pode ver na entrada principal da escola, não estava naquelas; então fizemos uma rampa de modo a que facilitar o acesso, também existem algumas ações para a contração de algumas rampas que possam dar acesso às salas de aulas. (T3 – DEC).

Apesar deste imperativo educacional, constatamos, em diferentes escolas que tinham obras em estado avançado de construção, a existência de salas de aulas sem

observância de medidas previstas para as respectivas adaptações arquitetônicas, fato que revela a falta da sensibilidade dos gestores educacionais, das escolas e das direções distritais de educação e cultura, instância com responsabilidade de autorizar e supervisionar a execução das obras construtivas, e também de negociar com os empreiteiros sobre a componente estrutural e detalhes das obras escolares.

Por outro lado, um dos obstáculos para o avanço na implementação da estratégia inclusiva prende-se ao fato de não existirem esforços visíveis na organização de arquivos escolares e a falta de meios circulantes para a deslocação dos técnicos pedagógicos provinciais nas diferentes escolas da rede do ensino localizadas nos distritos, situação que origina um descontrole, ausência de acompanhamento e supervisão pedagógica, e por vezes, um desconhecimento do nível da implementação das ações em vista a tornar o sistema educacional inclusivo, condição indispensável para a melhoria da qualidade de ensino, o que é corroborado pelos seguintes depoimentos,

neste momento não posso fornecer os dados porque os professores que atendem esta área se ausentaram, cada qual procura deixar o seu material em um lugar onde melhor achar, porque a escola não reúne condições para guardar arquivos. (T 3 – DEC).

não temos nenhum meio circulante que nos ajude a deslocar de uma escola para outra; não dispomos de mais tempo quando conseguimos visitar as escolas para a auscultação, verificar e ajudar aos professores para fazer o diagnóstico das crianças com necessidades educativas especiais. [...] é muito o trabalho que deveríamos fazer, mas não temos meios para deslocar até as escolas dos distritos. [...] apenas um carro ao nível da nossa direção distrital para todos os trabalhos de supervisão; quando assim acontece, vamos por brigadas de técnicos para tratar assuntos de vários setores, e não especificamente da área de educação inclusiva. [...] os nossos técnicos enfrentam dificuldades nas visitas de supervisão pedagógica nas escolas, porque não são os mesmos que se beneficiaram das capacitações em estratégias para o atendimento as necessidades educativas especiais. (T2 – DEC).

Pelos depoimentos dos atores, pode-se constatar, entre outros aspetos, a existência de planeamento de ações de disseminação das políticas de inclusão escolar; ausência de condições materiais, humanas e financeiras para o asseguramento qualificado das capacitações dos professores em matéria de necessidades educativas especiais, o que é mais gritante ao nível das Direções Provinciais e Distritais de Educação e Cultura; falta de

uniformização nas ações de implementação de políticas de inclusão escolar; e, a ausência de estratégia de trabalho para a disseminação de políticas de inclusão escolar, entre o Ministério de Educação e Cultura, e as Instituições de Ensino Superior.

Capítulo 3

Incorporação das Políticas Educacionais pelas Escolas

A análise e avaliação da implementação das estratégias inclusivas no sistema educacional moçambicano, não seria completa e muito menos atingiria seus objetivos que justificam o desenvolvimento de estudos que avaliam políticas públicas, se não se debruçar sobre a forma como estas políticas estão sendo incorporadas pelas escolas, porque, segundo autores como Belloni, Magalhães e Sousa (2001, p. 45), a análise dessa incorporação permite, entre outros objetivos, “conhecer seus fatores positivos, apontar seus equívocos e insuficiências, com a finalidade de buscar seu aperfeiçoamento ou reformulação”. O outro é “oferecer subsídio para a tomada de decisão”, que “refere-se tanto à continuidade da política examinada, quanto a ajustes ou reformulações de suas ações, em face dos objetivos da própria política e/ou os dos setores atingidos”.

3.1. As Propostas Pedagógicas das escolas selecionadas

3.1.1. Escolas Especiais

3.1.1.1 Instituto Nacional de Deficiência Visual – Cidade da Beira

Funciona em novas e modernas instalações e para as ações de escolarização e socialização tendo em vista a especificidade do alunado que atende, com estrutura arquitetônica contendo rampas e banheiros adaptados ao alunado com deficiência físico-motora.

Realiza-se uma caracterização clínica e pedagógica dos alunos, incluindo um trabalho corretivo e compensatório para cada um. A escola realiza ações de sensibilização e identificação de crianças portadoras de deficiência visual nos bairros.

O currículo escolar é o mesmo do ensino regular, mas adaptado à realidade dos alunos (não se leciona a disciplina de desenho). Além disso, projeta e efetiva capacitações dos professores, recebendo um efetivo apoio da Cooperação Portuguesa que garante a diversidade de equipamentos na escola e fundos para as capacitações dos professores.

Estas capacitações se realizam durante as férias e no decurso dos coletivos técnicos, destacando-se a diversidade de atores que intervêm na sua funcionalidade (técnicos do MEC, docentes da Universidade Pedagógica, médicos, psicólogos e antropólogos).

As turmas são organizadas de forma mista, variando de 3 a 10 alunos cada, em que se inclui um aluno vidente em cada turma (implementa-se uma “nova” modalidade de inclusão escolar para a realidade moçambicana).

A escola, apesar de não contar com nenhum especialista no seu quadro efetivo de 12 professores, possui oito animadores que são quadros efetivos de diferentes instituições como são os casos dos Ministérios da Mulher e Coordenação da Ação Social, do Ministério da Saúde, da Universidade Pedagógica e do Instituto de Magistério Primário, sendo que cinco deles possuem formação superior.

3.1.1.2. Escola Especial nº2 - Deficiência Mental – Cidade de Maputo

Funciona em instalações inadequadas para a categoria e tipo de deficiências que atende e as atividades de integração e socialização do alunado que atende, tratando-se de um prédio de três andares, local com estrutura específica de uma residência. A área de aprendizagem divide-se em dois grupos, sendo: Escolarização (1ª à 7ª classe) e a Sensorial (classes sensoriais 1, 2 e 3) e adolescentes que recebem preparação prática e carpintaria, para um total de 10 salas de aulas. A idade dos 135 alunos varia de 6 a 21 anos. Não possui autonomia financeira por não dispor fundos orçados para o seu funcionamento, sujeitando-se a uma dupla subordinação dos Ministérios de Educação, em relação ao currículo lecionado e salário dos professores e ao Ministério da Mulher e Coordenação da Ação Social, que paga salários dos funcionários que trabalham na componente sensorial, preparação prática e carpintaria e as despesas de água, luz e telefone.

A escola não possui um plano de capacitação de professores para o atendimento às necessidades educativas especiais, mas realiza encontros de esclarecimentos com o apoio de psicólogos e ou técnicos do Ministério de Educação e Cultura. As capacitações apenas se efetivam se forem programadas pelo departamento de educação especial do Ministério de Educação e Cultura. O acesso de novos alunos na escola depende da existência de vagas ou aumento de carteiras, variando de 10 a 12 vagas anuais.

O programa de ensino contém todas as disciplinas concebidas para o currículo regular, efetuando-se algumas ligeiras adaptações para dar resposta à especificidade do alunado. Funciona com turmas mistas de 15 alunos, possuindo alguns jogos didáticos como: cores, construção, frutas e outros objetos. As atividades curriculares e de socialização incluem, ainda, visitas de estudo para a ligação teoria e a prática, realizadas sem apoio de nenhum especialista. Semestralmente efetua-se uma avaliação do rendimento dos alunos e os resultados são comunicados aos respectivos encarregados de educação, além de um exame especial realizado anualmente.

3.2. Escolas Regulares:

4.2.1. Escola Primária de Sinacura – Cidade de Quelimane

Funciona em instalações de material convencional e, no período da pesquisa foi evidente a precariedade das condições de higiene e sanidade (sem água e um poço imundo e abandonado no pátio da escola). O diretor é novo na escola e não possui nenhuma formação em matéria de necessidades educativas especiais. Além disso, não existe um plano de capacitação dos professores para o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, mas somente tem recebido algumas capacitações ao nível da Zona de Influência Pedagógica – ZIP. Essas capacitações eram asseguradas por um parceiro internacional - DANIDA, e neste momento não existe garantia de financiamento de capacitações dos professores.

Efetiva um programa de sensibilização das comunidades para matricular crianças com necessidades educativas especiais. Não possui nenhuma adaptação arquitetônica nas 10 salas em funcionamento, nem nas cinco salas anexas da Escola Secundária “25 de Setembro”, que atendem turmas da 10^a e 11^a classe/série. A escola efetiva adaptações curriculares de acordo com a especificidade dos alunos. Funciona sem acompanhamento de especialista para o atendimento das diversidades do aluno, realiza avaliações comuns para todos os alunos, reduzindo apenas as atividades para os que são portadores de necessidades educativas especiais.

3.2.2. Escola Primária de Maxaquene – Cidade de Maputo

Funciona em instalações de material convencional, sendo que a maioria dos seus alunos se senta no chão por falta de carteiras nas 10 salas em funcionamento, mas sem nenhuma evidência de adaptação arquitetônica em todas as instalações da escola, nem nas cinco novas salas em construção. As ações de atendimento às necessidades educativas especiais são integradas no plano de saúde escolar. O diretor da escola teve duas capacitações para o atendimento às necessidades educativas especiais com duração de 5 dias cada, sendo a última em 1999. As capacitações são efetivadas através de encontros para troca de experiência entre os professores da escola que realizam a sensibilização junto à comunidade para identificação e matrículas das crianças com necessidades educativas especiais. Efetivam-se adaptações curriculares para casos específicos.

3.3. Diferenças nas Propostas Políticas Pedagógicas das escolas selecionadas

Existem diferenças na maneira como são concebidas e interpretadas as propostas políticas pedagógicas das escolas selecionadas. Estas diferenças verificam-se não apenas entre as escolas regulares e especiais, mas também se dão entre as escolas da mesma modalidade de ensino: regular e especial. Entre estas, destaca-se a diferença de capacidade organizativa e infraestruturas entre as escolas, mas que possuem um ponto em comum, qual seja a precariedade com que funcionam expressa pela maneira de concepção dos planos internos, o que demonstra ausência de projetos educativos sólidos; pela dificuldade na consolidação das ações planejadas, devido à instabilidade do quadro do pessoal das escolas; pela falta de recursos humanos qualificados; pela falta de disponibilidade de recursos materiais e equipamentos; pelas marcadas diferenças no apoio técnico, metodológico e financeiro recebido. Além disso, a atuação dos parceiros nas escolas não é confiável por não obedecer a um plano previamente concebido.

Importante é referenciar o fato de, no geral, os Processos individuais dos alunos carecerem de informações detalhadas e específicas da caracterização psico-pedagógico e social, excetuando as escolas especiais. Mas nestas também, se os processos referem algo sobre a situação de diagnóstico do aluno, não contemplam um plano de seguimento para ações corretivas e compensatórias individual.

3.4. A Situação das Escolas selecionadas - Estatísticas

3.4.1. Progressão de efetivo de professores nas escolas do projeto escolas inclusivas

Os dados da tabela 8 permitem visualizar a tendência da progressão dos efetivos dos professores nas quatro escolas selecionadas.

Tabela 8
Progressão de professores no âmbito das políticas de inclusão escolar

Província	Nível	Tipo de Ensino	Escolas	PROFESSORES						
				2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Sofala	EP1	Especial	Instituto de Def. Visual	7	7	8	8	8	10	12
Cidade de Maputo	EP1 e EP2	Especial	E.Especial N°2	9	9	9	10	10	10	10
		Regular	E.P.Maxaquene "C"	32	32	32	34	34	34	30
Zambézia	EP1	Regular	E.P. de Sinacura	29	32	35	33	44	68	57
TOTAL GLOBAL				77	77	84	85	96	122	109

Fonte: Arquivos Escolares (2006).

Estes dados da tabela 8 revelam uma estabilidade dos efetivos do corpo docente nas escolas especiais nos primeiros anos de implantação, com um pequeno aumento a partir de 2005, no Instituto de Deficiência Visual, mas sempre envolvendo um número muito pequeno de professores, dado o reduzido número de alunos de cada uma delas.

Com relação às escolas regulares, enquanto que na de Maxaquene o número de professores manteve-se estável no período, na escola de Sinacura houve um aumento significativo de 29 em 2000, para 68 em 2005, baixando para 57 em 2006.

3.4.2. Progressão de escolarização de alunos com deficiência

Os dados da Tabela 9 destacam a tendência da evolução de escolarização dos efetivos de alunos nas quatro escolas selecionadas.

Tabela 9
Escolarização de alunos com deficiências

Província	Nível	Tipo de Ensino	Escolas	ALUNOS						
				2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Sofala	EP1	Especial	Inst. Deficiência Visual	24	33	38	33	25	26	87
Cidade de Maputo	EP1 e EP2	Especial	E.Especial N° 2	100	125	125	130	135	135	145
		Regular	E.P.de Maxaquene “C”	15	21	36	54	47	70	72
Zambézia	EP1	Regular	E.P. de Senacura	60	67	70	80	85	93	100
TOTAL GLOBAL				199	246	269	297	292	324	404

Fonte: Arquivos Escolares (2006).

Os dados revelam uma grande contradição na maneira como são concebidos, processados e interpretados os efetivos de alunos considerados beneficiários das políticas de inclusão escolar.

A presente pesquisa permite-nos constatar que os dados da Tabela 6 (1999), referem-se sim, à população total de alunos matriculados nas respectivas escolas, e não especificamente ao alunado considerado portador de necessidades educativas especiais, porque para assim ser considerado, deveria ocorrer um processo de identificação, diagnóstico e orientação de um trabalho pedagógico tendo em vista a correção e ou compensação do defeito no processo de ensino e aprendizagem, o que não é o caso dos efetivos das escolas regulares referenciados na Tabela 6, quando do início do Projeto-Piloto “Escolas Inclusivas” em 1999.

O que se verifica, por essa Tabela, é que nas escolas especiais e na regular de Maxaquene, o aumento efetivo do número de alunos não ocasionou um aumento do número de professores (Cf. Tabela 8), enquanto que na EP de Sinacura, o aumento de 45% do efetivo de alunos implicou em ampliação sensível do quadro docente da escola, o que não deve ser necessariamente vinculado ao aumento de alunos com deficiência, mas provavelmente, pela ampliação do efetivo de alunos no geral.

De qualquer forma, pode-se inferir que as políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência e com necessidades educativas especiais não têm sido implementadas de forma unitária, quando se verifica o aumento do número de alunos nas escolas especiais.

3.4.3. Formação dos Professores nas Escolas do Projeto Inclusivo – 2006

Os dados da Tabela 10 evidenciam a situação atual referente à formação profissional dos professores que trabalham nas escolas que foram objeto da presente pesquisa, e que fazem parte do grupo pioneiro na implementação das políticas de inclusão escolar na rede de ensino público em Moçambique desde 1999.

Tabela 10
Formação profissional dos professores nas escolas do Projeto inclusivo

Província	Nível	Tipo de Ensino	Escolas	EFETIVO ATUAL DE PROFESSORES						
				FORMAÇÃO PEDAGÓGICA		CAPACITAÇÃO EM NEE		ANOS DE EXPERIÊNCIA		
				SIM	NÃO	SIM	NÃO	1	02-05	+ 5
Sofala	EP1	Especial	Instituto de Deficiência Visual	12	-	12	-	-	1	11
Cidade de Maputo	EP1 e EP2	Especial	Escola Especial nº. 2	10	-	10	-	-	4	6
	EP1	Regular	E.P. de Maxaquene “C”	30	-	10	20	10	8	12
Zambézia	EP1	Regular	Escola Primária de Sinacura	48	9	32	25	8	21	28
TOTAL GLOBAL			4	100	9	64	45	18	34	57

Fonte: Arquivos Escolares (2006).

O que se pode verificar pelos dados dessa tabela é que, com exceção da escola de Sinacura, que ainda possuía nove professores entre 48 que não tinham formação pedagógica, todas as outras três contavam com a totalidade de professores com esta formação.

Por outro lado, enquanto nas escolas especiais o efetivo total dos professores possui capacitação para trabalho com a população atendida, nas duas escolas regulares é bastante alto o número de professores que não possuem qualquer treinamento em matéria de atendimento às necessidades educativas especiais (20 entre 30 professores na escola de Maxaquene e 25 entre 48, na de Sinacura).

Com relação à experiência docente, verifica-se que as escolas especiais contam com um contingente maior de professores experientes (17 entre 22 nas primeiras contra 30 para 78 nas segundas). Além disso, nas escolas especiais não havia um professor com menos de dois anos de experiência docente, enquanto que nas regulares havia oito professores nessas condições.

3.4.4. Atendimento de alunos com deficiência nas Escolas do Projeto Inclusivo - 2006

Os dados da Tabela 11 demonstram os efetivos dos alunos categorizados pelo tipo de deficiência em cada uma das quatro (4) escolas selecionadas para a presente pesquisa, durante no ano escolar de 2006.

Tabela 11
Atendimento aos alunos com deficiências

ESCOLAS	TIPO DE NEE	ALUNOS	ESPECIALISTA	EQUIPAMENTOS
		Efetivos	Efetivos	Tipo
Instituto de Deficiência Visual	VISUAL	87	0	Máquinas Braille, Punções pautas, Bengalas, plasticine, Papel cebola, Cubaritimos.
Escola Especial Nº. 2	MENTAL	145	0	Jogos didáticos diversificados
EP1 de Maxaquene “C”	VISUAL	6	0	Desprovidos de equipamentos especializados
	FÍSICA	4	0	
	AUDITIVA	7	0	
	MENTAL	5	0	
	OUTROS	50	0	
Escola Primária Completa de Sinacura	VISUAL	34	0	Desprovidos de equipamentos especializados
	FÍSICA	1	0	
	AUDITIVA	22	0	
	MENTAL	20	0	
	OUTROS	23	0	
TOTAL GLOBAL		404		

FONTE: Arquivos Escolares (2006).

Os dados da tabela 11 mostram, inicialmente, uma situação bastante diversificada, pois enquanto as escolas especiais atendem a uma população específica (uma delas somente dedicada a alunos com deficiência visual e a outra a alunos com deficiência auditiva), nas escolas regulares são atendidos indiscriminadamente os alunos com deficiência e com outras necessidades educativas especiais.

Com relação às duas escolas regulares, verifica-se que, enquanto na de Maxaquene a prioridade parece se voltar para alunos com outras necessidades educativas especiais (50 outros contra 22 com deficiência), na de Sinacura a situação é inversa (77 com deficiência, contra 23 com outras necessidades especiais).

No que se refere à distribuição do alunado com deficiência, enquanto que na escola de Maxaquene há uma distribuição muito semelhante entre os quatro tipos, na de Sinacura há uma predominância de alunos com deficiência visual, seguidos por alunos com deficiência auditiva e mental e somente um aluno com deficiência física.

Destaca-se o fato de os 404 alunos categorizados de possuírem diferentes tipos de necessidades educativas especiais nas quatro escolas não receberem nenhum atendimento do pessoal especializado. Se a existência dos professores das escolas especiais pode minimizar esta situação, o mesmo não se pode afirmar em relação às escolas regulares. Mesmo nas primeiras, a falta de qualquer apoio especializado (fonoaudiologia, psicologia, etc.) mostra a precariedade dos serviços de apoio prestado.

Ainda, pode-se constatar que no geral, as escolas funcionam desprovidas de meios ou equipamentos específicos que permitam um atendimento com maior qualidade aos seus alunos, com a única exceção do Instituto Nacional de Deficiência Visual da Beira.

3.4.5. Os depoimentos de atores educacionais

Existem evidências que demonstram que as políticas de inclusão escolar na rede de ensino estão sendo incorporadas pelas escolas seguindo perspectivas diferentes e, em alguns casos antagônicas, como se pode constatar pela informação dos depoimentos dos atores educacionais apesar de constituírem as escolas consideradas pioneiras na introdução do projeto escolas inclusivas em Moçambique em 1998:

temos recebido todos os anos letivos novos professores, que não possuem nenhuma formação em matéria de inclusão escolar. (AP1 – Escola).

não temos um plano devidamente escrito para a capacitação dos professores; [...] quem por vezes tem garantido essas capacitações têm sido os técnicos do MEC; internamente temos um professor formado em psicologia geral, que de vez em quando tem nos dado alguma ajuda nesta matéria de inclusão. (D2 - Escola).

a escola não tem um plano de capacitação dos professores; somente na zona de influência pedagógica é que tem se efetivado a capacitação dos professores; contudo, estas capacitações direcionam-se á metodologias pedagógicas gerais e não específicas. [...] internamente realizávamos esse tipo de treinamento durante o período em que iniciava o projeto de escolas inclusivas [...] sendo que a capacitação em matéria específica para o atendimento as necessidades educativas especiais foi no ano 2003. (AP2 – Escola).

faltam-nos muitos meios para realizarmos um trabalho de qualidade; [...] apesar de estarmos subordinados diretamente aos Ministérios de Educação e Cultura e o da Mulher e Coordenação de Ação Social, os meios específicos são insuficientes, ou praticamente são inexistentes para o atendimento das crianças portadoras de NEE'S; [...] para o normal funcionamento precisaria de uma equipa multidisciplinar composta pelo menos dos seguintes especialistas – psiquiatra, logópeda, e um terapeuta educacional; mas infelizmente contamos com um professor formado em psicologia geral, e não exerce especificamente a função de psicólogo, mas sim, também lecionam aulas como os demais professores; [...] temos recebido algum apoio do centro de reabilitação do hospital central; mas muitas vezes temos recebido muitas crianças com um quadro clínico bastante complexo, e por nossa falta de preparação especializada, apenas temos feito o mínimo. (D2 – Escola).

em relação à adaptação arquitetônica ainda não foi feito nada em concreto; nós tínhamos um programa nesse sentido contando com parceiros que financiavam as nossas capacitações e forneciam recursos matérias, mas neste momento já não o fazem. (AP1 – Escola).

Apesar das medidas tomadas ao nível do Ministério de Educação e Cultura, ainda não é notório o impacto da revisão do currículo do ensino básico que privilegia a questão da inclusão escolar, ao introduzir as disciplinas como ofícios, que entre outras perspectivas, seria o desenvolvimento de habilidades e a socialização dos alunos, especificamente com necessidades educativas especiais. Esta situação tem como causa primordial o despreparo

dos professores e a falta de meios e equipamentos, como o destacam de forma categórica este depoimento,

temos alunos que não progridem de classe; a escola deveria ter projetos de carpintaria para os rapazes, ou mesmo costura para as meninas; por assim, poderia ser uma forma de serem úteis na sociedade mesmo que não consigam progredirem na escola. (**AP2 – Escola**).

Por outro lado, o despreparo das direções das escolas e dos professores, também é notório quando, no lugar de ocuparem o seu papel como verdadeiro centro de recursos e de pesquisa na área de necessidades educativas especiais, como o prevê o plano de implementação (DEE. 2005, p. 11), ao receberem os estudantes estagiários das instituições de formação como a universidade pedagógica e o instituto superior politécnico universitário,

a estes estudantes das universidades e outras instituições de formação de professores ao visitarem a nossa escola, apenas os fornecemos as listas e eles fazem o trabalho de caracterização dos alunos com necessidades educativas especiais. (**AP1 – Escola**).

Apesar das intenções e do planeamento centralmente traçados pelo Ministério de Educação e Cultura preverem que toda a rede de ensino deve ser objeto de apoio para converterem-se em instituições educacionais inclusivas - particularmente as escolas especiais que deveriam se transformar em verdadeiros centros de recursos e de pesquisa na área de necessidades educativas especiais, como o previsto no plano de implementação (DEE. 2005, p. 11) – verifica-se que o Instituto de Deficiência Visual da Beira – INDVB – é a única instituição no sistema educacional que reúne condições pedagógicas, de matérias e de socialização do seu alunado, com o confirma os depoimentos que se seguem:

temos planejado e efetivado formação continuada dos professores; [...] temos a garantia de financiamento de todas as nossas ações através da *fundação portuguesa*; o que nos concede uma autonomia financeira o que assegura o sucesso de todas as nossas projeções com os professores e alunos; [...] o nosso Instituto de Deficiência Visual da Beira – INDVB, em si é um centro de recurso, todas as infra-

estruturas estão concebidas contendo todo material e adaptação necessária para cada caso específico dos nossos alunos, o que facilita o trabalho dos professores. **(D1 – Escola)**.

contamos com a intervenção de técnicos e auxiliares de diversas instituições, destacando-se os do Ministério da Mulher e Coordenação de Ação Social, que lecionam conteúdos sobre atividades extra-escolares, assuntos sociais, reabilitação, e ocupação dos tempos livres. **(D1 – Escola)**.

Vale, portanto, destacar essa experiência inédita na realidade do sistema educacional moçambicano, porque o Instituto de Deficiência Visual da Beira – INDVB – tem vindo a aplicar uma nova modalidade de inclusão escolar dos alunos, quando segundo o nosso depoente,

nós aplicamos uma inclusão ao contrário, porque colocamos em cada turma uma criança vidente - que não tem deficiência visual - que ao lado dos colegas partem o trabalho, o que permite a ajuda mútua entre as crianças com deficiência visual e as crianças videntes; [...] o nosso objetivo é combater a exclusão, permitindo assim a sensibilização, socialização e a mudanças de atitude perante a deficiência. **(D1 – E)**.

A incorporação das políticas educacionais pelas unidades escolares é efetivada de maneira diferenciada, em conformidade à concepção e interpretação dos atores educacionais a este nível. Estas funcionam com precariedade de condições para a escolarização qualificada de alunos com deficiências. É característico das escolas a ausência de projetos políticos pedagógicos, de autonomia financeira e dupla subordinação das escolas especiais, a dependência de parceiros – fundamentalmente as ONG's, para as ações de capacitação dos professores nos esporádicos seminários que se efetivam nos períodos de férias escolares e, em destaque, a ausência de equipamentos e apoio especializado para o atendimento aos alunos com deficiências.

Considerações finais

Considerando os problemas que nortearam a presente investigação, tendo em conta o período histórico de 1999 a 2006, os resultados alcançados demonstram claramente que foram cumpridos os objetivos de analisar as propostas políticas de educação inclusiva implementadas em Moçambique, a sua consecução por meio de resultados alcançados, bem como o de analisar a incorporação destas políticas por diferentes unidades escolares.

Os dados documentais, especialmente os estatísticos e os depoimentos dos entrevistados, confirmam que as políticas de educação inclusiva desenvolvidas pelo Governo da Moçambique não conseguiram atingir a totalidade da população em idade escolar com necessidades educacionais especiais, bem como os resultados alcançados com relação aos incluídos não demonstram que o acesso tenha garantido um ensino de qualidade, fato comprovado pelo desprovimento de meios, equipamentos auxiliares, apoios especializado às escolas regulares e especiais que atendem alunos portadores de diferentes tipos de necessidades educativas especiais.

A análise global da presente pesquisa mostra que o cenário educacional moçambicano caracteriza-se pelos aspectos abaixo descritos pelas seguintes proposições políticas:

1. Ênfase na inclusão escolar, com a perspectiva de *combater a exclusão e renovar a escola*, incidindo sobre a necessidade de expansão de oportunidades de acesso da população a uma educação de qualidade; a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico (1ª à 7ª Classe/Série); ademais, operacionalizam da promoção automática no EP1 (1ª a 5ª Classe/Série).

2. Promoção da eliminação das disparidades de gênero, da garantia do direito à escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais em condições pedagógicas, técnicas e humanas, pela introdução do programa de escolas inclusivas em toda rede de ensino público em Moçambique.

3. Incentivo à reabilitação e integração das crianças e jovens portadores de deficiências e outras necessidades educativas especiais, tendo em vista sua socialização.

4. Para garantir estes propósitos, apostam na introdução de novos modelos curriculares, introdução de conteúdos sobre necessidades educativas especiais nas instituições de formação de professores, na transformação das escolas especiais e pioneiras na implementação das políticas inclusivas, em centros de recursos e de apoio na área de necessidades educativas especiais, na criação de uma estratégia interministerial (MEC, MISAU e MMCAS) para a identificação, diagnóstico e orientação precoce das crianças com fatores de risco e com necessidades educativas especiais, na formação em todos os graus de ensino e na capacitação vocacional que permita a integração destas crianças e jovens em escolas regulares, na sociedade e na vida laboral, na oferta de ajudas técnicas necessárias para favorecer o acesso ao currículo e facilitar a comunicação a mobilidade e a aprendizagem, no provimento de materiais de ensino/aprendizagem adequados e acessíveis, no incentivo à produção de livros e matérias específicos, na discriminação, qualificação e inclusão orçamentária do material a produzir ou a adquirir (compensatório, bibliográfico e outros), na formação e capacitação dos técnicos das DDE's, coordenadores de ZIP's, professores em exercício para o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais.

Apesar das preposições políticas governamentais darem maior ênfase à inclusão escolar, com o presente estudo, pode-se verificar que as ações práticas e as estratégias de implementação das políticas inclusivas ainda não demonstram que algo tenda a mudar em curto prazo, o que pode ser demonstrado pelas divergências entre o discurso político e as estratégias de sua materialização.

O atual cenário, tanto em relação às escolas especiais quanto às regulares que foram abrangidas pelas políticas de inclusão, mostra que todas elas, com exceção do Instituto Nacional de Deficiência Visual da Beira (que conta com autonomia financeira assegurada com fortes parceiros), funcionam desprovidas de recursos humanos qualificados, recursos materiais e financeiros que permitam a realização efetiva da socialização, formação e compensação do seu alunado.

Os dados revelam uma tendência de massificação do ensino através do acesso fundamentalmente ao ensino primário, visto que, de um total global de 10.782 estabelecimentos de ensino existentes no país, 10.468 escolas (equivalente a 97%) estão

direcionadas a este nível de escolaridade (1ª a 7ª classe); dentro desse nível de ensino, há a evidência da priorização do EP1 (1ª a 5ª), o que se pode constatar pelo número de escolas que representam 83 % de escolas no país e 85% de todo o ensino primário.

A tendência da massificação do ensino primário também é destacada pelos dados porque, de um universo de 4.436.828 alunos matriculados na rede pública de ensino em Moçambique, 92,2 % são referentes ao ensino básico (1ª a 7ª classe), com incidência elevadíssima no EP1 (1ª a 5ª) ao concentrar 3.597.392 alunos, que representa 81% do total, contra, por exemplo, os 6,5 % do ensino secundário geral.

A redução de matrículas já é evidente na passagem da EP1 para a EP2, pois, de cada sete alunos matriculados na EP1, apenas um chegará ao EP2.

Verifica-se que, em termos de números de escola e de alunado, a massificação do ensino em Moçambique oferece possibilidades de acesso ao EP1, sendo que para os outros níveis superiores de ensino, ocorre um processo significativo de seleção escolar.

Se é verdade que, pelo menos no que se refere ao EP1, a universalização do ensino caminha a passos largos, a relação professor-aluno mostra que essa massificação está sendo feita por meio de uma alta concentração de aluno por classe, que atinge à cifra média de 76 alunos. Acima deste nível, a média professor-aluno no EP2 e ensino secundário (1º ciclo) é de, respectivamente, 40 e 45.

Ainda em relação às crianças que freqüentam a EP1 – crianças de 7 a 11 anos – que se beneficiam de ofertas de escolarização na rede pública de ensino em Moçambique, os dados revelam que, apesar de oferecer acesso a um número significativo de crianças do sexo feminino; o número dos rapazes que freqüentam ao EP1 é mais elevado em relação às moças, 53,6 % para rapazes contra 46,3 % para moças.

Ainda, a proporção por sexo é desigual em relação à continuidade de estudos, sendo o número de rapazes sempre maior em relação às moças, situação que vai se tornando cada vez maior quanto mais elevado o nível. Assim, de uma percentagem de 46% de moças do total de alunos do EP1 (1ª à 5ª Classe/Série), esses percentuais vão sendo cada vez mais baixos, chegando a 38% no ESG2.

Os dados referentes à evasão escolar evidenciam que, garantido o acesso à escola, a evasão é bastante reduzida, com média geral de 7,8%, sendo que o maior índice

é o do EP2, embora, com exceção do ESG2, que atinge menos da metade do percentual total, os dados sobre a evasão nos três níveis são bastante próximos, embora em números reais, é claro, a diferença é gritante pós o número de evadidos no EP1 chega a 261.161 alunos, dos quais 113.543 são moças, enquanto que no ESG1 atinge 13.498 alunos.

Em outros termos, esses índices de evasão, embora reduzidos em todos os níveis, são mais uma evidência do caráter seletivo da escola: quanto mais se progride na escolarização, menores as possibilidades de abandono da escola; situação idêntica mesmo tratando-se de moças.

Constatam-se marcadas evidências em relação à massificação no ensino caracterizado pelo aumento no acesso, a destacar o crescimento, no período, do número de escolas e matrículas de alunos na Rede Pública Escolar em Moçambique: em um período de nove anos foram criadas 3.071 novas escolas na rede pública, cujo total passou de 7.711 em 1999, para 10.782 escolas, em 2006, assim como um crescimento enorme do alunado: quase dois milhões de alunos, ou seja, 78,8% em relação a 1999.

Com relação às escolas especiais, verifica-se que, no mesmo período de tempo, não houve qualquer ampliação, mantendo-se as quatro escolas especiais, mas que ampliaram seu atendimento de 246 alunos em 1999 para 843 alunos em 2006. Portanto, o crescimento da rede regular não foi acompanhado pela rede especial, pois foi mantido o mesmo número de escolas, que passaram a atender um número maior de alunos.

A baixa incidência de matrículas nas escolas especiais poderia significar que a maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais, entre eles os com deficiência, poderiam estar sendo matriculados nas escolas regulares, haja vista a implementação do programa de Escolas inclusivas.

Aqui cabe ressaltar a absoluta falta de dados globais sobre esses alunos, situação que engloba até mesmo aqueles matriculados nas escolas envolvidas no Programa de Educação Inclusiva, que permitissem uma análise do crescimento dessas matrículas.

O que se tem de concreto é que, das 11 escolas regulares inicialmente abrangidas pelas políticas de inclusão escolar, a cifra atingiu 94 escolas, de um total de 10.782 existentes em 2006, ou seja, ocorreu um crescimento que ampliou sensivelmente o número de alunos envolvidos, de pouco mais de 12 mil em 1999 para 34.000 em 2006,

cifras essas referentes à população total de alunos nas 11 escolas regulares envolvidas no Programa em 1999 e as 94 escolas regulares de 2006.

O fato de não existirem dados disponíveis sobre o número de alunos com necessidades educacionais especiais, entre eles os com deficiência, já é um indicador de contradições entre as formulações políticas e a sua implementação, pois sem qualquer informação, até mesmo sobre as 94 escolas envolvidas no Programa, não há como se efetivar planejamento que atenda efetivamente às diferentes demandas desse alunado.

Por outro lado, os poucos dados disponíveis mostram que houve um crescimento significativo em termos numéricos do treinamento de professores: de 345 com treinamento em 1999 para 4.046, em 2006, mas que, mesmo assim, está muito aquém da satisfação da real demanda de um universo de 68.731 professores existentes em igual período.

Estas cifras demonstram que as políticas de massificação do ensino não são acompanhadas por ações e estratégias de capacitação dos professores da rede regular de ensino para garantir o atendimento à diversidade do alunado, mas sim, está centrada no acesso, demonstrado pelo aumento de número de escolas e matrículas de alunos em geral e, em especial, na EP1 (1ª a 5ª Classe/Série).

Destaca-se o fato de os 404 alunos categorizados nos diferentes tipos de deficiência nas quatro escolas especiais não receberem nenhum atendimento do pessoal especializado dos serviços de saúde (fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia), que não pode ser minimizado pela existência dos professores das escolas especiais que deveriam se voltar para o desenvolvimento de atividades curriculares.

Se as escolas especiais contarem com professores especializados podem, de alguma forma, favorecer o desenvolvimento de atividades compatíveis com as características desse alunado. O mesmo não se pode afirmar em relação às escolas regulares, que, no geral, funcionam desprovidas de meios ou equipamentos específicos que permitam um atendimento com maior qualidade aos seus alunos, com a única exceção do Instituto Nacional de Deficiência Visual da Beira.

Portanto, os dados revelam a discrepância entre os discursos políticos e a situação característica do sistema educacional moçambicano, pois, contrariamente às propostas

políticas educacionais em vigor, é precisamente no ensino básico que se verificam maior número de alunos que repetem de classe/série: o que corresponde a 267.849 e 46.675 alunos que corresponde a um percentual de 8,7% e 11,6%, respectivamente.

Por outro lado, em relação à distribuição de alunos por sexo, a mesma tendência se repete. Desta forma, os rapazes apresentam elevados números de repetentes em todos os níveis de ensino, com maior incidência no EP1 (1^a a 5^a Classe/Série), com 141.288 alunos.

Por outro lado, embora a seletividade ocorra de forma mais significativa no que se refere aos alunos do sexo feminino, ultrapassada a barreira do acesso aos diferentes níveis de ensino, os níveis de evasão e de repetência são maiores entre os do sexo masculino.

Através dos depoimentos dos atores educacionais que atuam em diversos níveis do sistema educacional moçambicano, pode-se constatar, entre outros aspetos, que, embora ao nível central exista um planeamento de ações para a disseminação das políticas e estratégias de inclusão escolar, o cenário atual do sistema educacional caracteriza-se por ausência de condições humanas capacitadas, materiais e financeiras que assegurem, de forma qualificada, as capacitações dos professores e técnicos em matéria de necessidades educativas especiais, situação ainda mais gritante no âmbito das Direções Provinciais e Distritais de Educação e Cultura.

Assim, existem Direções Distritais de Educação e Cultura que funcionam sem nenhum técnico responsável pelo setor de educação especial e inclusiva. As capacitações que se efetivam dependem da disponibilidade financeira e de boa vontade de alguns parceiros que atuam em algumas províncias, situação que tem tornado as capacitações em matéria de necessidades educativas especiais em ações esporádicas materializadas por seminários de curta duração e a falta de uniformização de implementação de políticas de inclusão escolar nas diferentes regiões do país.

Verifica-se, também, a ausência de uma estratégia de trabalho para a disseminação de políticas de inclusão escolar entre o Ministério de Educação e Cultura e as Instituições de Ensino Superior, o que traz como significativa falta de dados e não aproveitamento prático das pesquisas efetivadas por estudantes das diferentes instituições do ensino superior, o que permitiria a constatação dos avanços e insucessos no processo da implementação das políticas inclusivas no sistema educacional moçambicano.

Também é notória a falta de definição de um plano de trabalho que permitisse a racionalização da intervenção dos parceiros educacionais – ONG's – nas diferentes províncias do país.

Finalmente, embora os documentos oficiais e os depoimentos dos gestores se refiram aos alunos com necessidades educativas especiais em geral, os dados estatísticos disponíveis sobre o alunado e sobre as questões que envolvem a escolarização desses alunos se restringem somente aos alunos com deficiência, o que revela que, de fato, as políticas de inclusão escolar do país se restringem a esse alunado.

Por outro lado, a inexistência de dados quantitativos que pudessem sustentar a pretensão inicial de abranger a todo o efetivo de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais na rede de ensino pública em Moçambique, na medida em que os poucos disponíveis se restringiam aos alunos com deficiência, obrigou que esta investigação se restringisse somente a esses últimos.

Desta forma, não foi possível manter o objetivo de verificar se as políticas de inclusão escolar desenvolvidas pelo Governo de Moçambique conseguiram atingir a totalidade da população em idade escolar com necessidades educacionais especiais, no período histórico de 1999 a 2006.

Mas, mesmo em relação às crianças deficientes incluídas e das unidades escolares que promovem a sua inclusão escolar, as informações colhidas por meio das entrevistas permitem constatar que a implementação das políticas de educação inclusiva em Moçambique permanece muito aquém da proposição de universalização ao atendimento, o que vem confirmar a nossa segunda hipótese, de que os resultados alcançados com relação aos alunos incluídos não comprovam que o acesso tenha garantido um ensino de qualidade.

O cenário das escolas selecionadas, caracterizado por despreparo de professores para lidarem com a diversidade do alunado que procura os serviços da escola, pelo funcionamento das escolas especiais em instalações inadequadas para a reabilitação e socialização dos alunos deficientes, pela ausência de adaptações arquitetônicas, pela falta de apoio especializado aos alunos deficientes nas escolas especiais e os incluídos nas escolas regulares e pela ausência de diversos equipamentos para o atendimento das necessidades específicas de cada aluno, confirma a terceira hipótese, de que as escolas

pioneiras na adoção desta política de inclusão escolar não conseguiram efetuar transformações em sua estrutura e dinâmica que incorporassem esses alunos de forma qualificada.

Portanto, através dos dados obtidos e os depoimentos dos atores educacionais, não se pode considerar que as políticas de inclusão escolar estejam a ser efetivas em toda a rede pública de educação em Moçambique, que se baseiam na massificação e no acesso à escola, especialmente na EP1 (1ª à 5ª Classe/Série), o que ainda está muito aquém da satisfação da real demanda sempre crescente e de corresponder à qualidade de aprendizagem no atendimento diversificado do alunado que procura os serviços da escola.

Referências Bibliográficas

- BAPTISTA, Cláudio Roberto. BOSA, Cleonice. (2002). *Autismo e Educação*. Porto Alegre. Artimed.
- BOURDIEU, Pierre. (1998). *Escritos de educação*. Petrópolis, Editora Vozes.
- BRASLAVSKY, Cecília. (1998). La Gestión Curricular En Las Transformaciones Y Reformas Educativas Latino Americanas Contemporâneas. In: WARDE, Mirian Jorge. *Novas políticas educacionais: Críticas e Perspectivas*. São Paulo. PUC/SP.
- BUENO, José Geraldo S. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3 nº 5, p. 7.
- BUENO, José Geraldo. (2005). *Inclusão escolar: uma crítica conceitual e política*. Trabalho apresentado no V Seminário Capixaba de Educação Especial. Vitória, UFES.
- CHARLOT, Bernardo. (2002). Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jomtien, UNESCO.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. (1997). *Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 2ª ed.
- CORAGGIO, José Luiz. (1998). *Sobre la Investigación y su Relación con los Paradigmas Educativos*. In: WARDE, Mirian Jorge. *Novas políticas educacionais: Críticas e Perspectivas*. São Paulo. PUC/SP.

- DENARI, Fátima Elisabeth. (2006). *Prefácio*. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DIAS, Hildizina Norberto. (2002). *As desigualdades sociolingüísticas e o fracasso escolar: Em direção a uma pratica lingüístico-escolar libertadora*. Maputo. Promédia.
- DUBET, De François; MARTUCCELLI, Danilo. (1998). *Sociologia da experiência escolar*. In: A orientação escolar e profissional. 27, nº 2. p. 169-187.
- FERRARO, A. R. (1985). *Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº. 52, p. 35-49.
- FERRARO (FERRARI), A. R. (1999 b). Diagnostico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº. 12, p. 22-47, set/dez.
- FERRARO (FERRARI), A. R. (2004). *Escolarização no Brasil na Ótica da Exclusão*. In: MARCHESI, Álvaro & GIL, Carlos Hernandez. *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural*. Porto Alegre. Artimed.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. (2007). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- MARIN, A. J.; GUARNIERI, M.R.; CHAKUR, C. R. S. L.; GIOVANNI, L. M.; ROMANATTO, M. C.; DIAS – DA – SILVA, M. H. G. F. (2000). *Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola*. Campinas: Pró-posições. Vol. 11, n. 1(31).
- MARTINS, J. de S. (1997). *Exclusão Social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. (2006). *Inclusão escolar: algumas notas introdutórias*. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- MATISKEI, A.C.R.M. (2004). *Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas*. Educar. Curitiba. n°. 23. p. 185-202. Editora UFPR.
- MDA, Thobeka. (2006). *Educação para a diversidade*. In: LEMMER, Eleanor. Educação contemporânea: Questões e tendências globais. Texto Editores, LDA. – Moçambique.
- MITTLER, Piter (2003). *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artimed.
- MOÇAMBIQUE. FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE & ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (1997). *Relatório do seminário sobre a Criança Afetada Pela Guerra*. Maputo, Moçambique. 15-16 de Setembro.
- MOÇAMBIQUE. MINED. (1996). *Levantamento estatístico da Direção de Planificação*. Maputo, MINED.
- MOÇAMBIQUE. (1997). *Plano estratégico de educação: 1997-2001*. Maputo, MINED.
- MOÇAMBIQUE. (1999). *Política sobre a Pessoa Portadora de Deficiência*.
- MOÇAMBIQUE. (1999 e 2004). *Constituição da República de Moçambique*.
- MOÇAMBIQUE. (2004). *Estratégia de Educação Especial*. Maputo, MINED.
- MOÇAMBIQUE. (2004). *Estratégia da Educação Inclusiva: Plano de Implementação*. Maputo, MINED.
- MOÇAMBIQUE. Despacho n°. 54/ GM/MINED/2000 de 8 de Agosto: Deficiência Visual.
- MOÇAMBIQUE. Despacho n°. 971/ GM/MINED/2000 de 27 de Julho: Deficiência Visual.
- MOÇAMBIQUE. Despacho n°. 973/ GM/MINED/2000 de 27 de Julho: Deficiência Mental.
- MOÇAMBIQUE. Despacho n°. 974/ GM/MINED/2000 de 27 de Julho: Deficiência Auditiva.

- MOÇAMBIQUE. (2004). Manifesto do Partido Frelimo.
- MOÇAMBIQUE. (2005-2009). Programa Qüinqüenal do Governo
- NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. (2003). Políticas educacionais e a formação de professores para a educação de Inclusiva em Brasil. In: GLAT, Rosana. Pdf.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre, ArtMED.
- PIRES, José. (2006). Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SACRISTÁN, José Gimeno. (1998). *Reformas Educativas y Reformas del Currículo: Anotaciones a partir de la Experiência Española*. In: WARDE, Mirian Jorge. *Novas políticas educacionais: Críticas e Perspectivas*. São Paulo. PUC/SP.
- SACRISTÁN, José Gimeno. (1999). *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre, Editora ArtMed.
- TORRES, Rosa Maria. (1998). *Tendências da Formação Docente nos Anos 90*. In: WARDE, Mirian Jorge. *Novas políticas educacionais: Críticas e Perspectivas*. São Paulo. PUC/SP.
- WARDE, Mirian Jorge. . (1998). *Apresentação: A educação Escolar no Marco das Novas Políticas Educacionais*. In: WARDE, Mirian Jorge. *Novas políticas educacionais: Críticas e Perspectivas*. São Paulo. PUC/SP.
- WINDYZ, F. & MANHIÇA, Carlos. (1998). *Relatório de Consultoria ao Projeto “Escolas Inclusivas” em Moçambique*. Maputo. MINED/UNESCO.

ANEXO 1

Roteiro para análise dos Documentos sobre políticas educacionais em Moçambique

NÍVEL DE ESTRUTURA	TIPO DE DOCUMENTO	CONTEÚDOD SOBRE INCLUSÃO
MEC		
DPEC's		
DDEC's		
ESCOLAS		

ANEXO 2

Roteiro da Entrevista á Gestores Educacionais

1. NÍVEL DA ESTRUTURA ENTREVISTADA:

1.1. MEC ----- 1.2. DPEC ----- 1.3. DDEC ----- 1.4. ESCOLA -----

2. Nome da Instituição -----

3. Nome do entrevistado ----- 3.1. Função atual -----

3.2. Escolaridade ----- 3.3. Tipo de Formação -----

3.4. Teve alguma formação em matéria de atendimento as NEE? 3.5.Sim ---- 3.6. Não ----

3.7. Aonde teve essa formação? -----

3.7.1.Duração ----- 3.7.2. Quantas vezes? -----

3.7.3. Ano da última capacitação em NEE -----

4. Sabe o que é Inclusão Escolar? 4.1. Sim ----- 4.2. Não -----

5. Qual é a finalidade da Inclusão Escolar? -----

6. Existe na Escola um Plano de Capacitação dos Professores para o atendimento as NEE?

6.1. Sim ----- 6.2. Não -----

6.3. Podem nos facultar um exemplar se é que existe? 6.4. Sim ----- 6.5. Não -----

6.6. Comentário -----

7. Como são garantidas as capacitações dos em matéria de atendimento as NEE? -----

7.1. Em que momentos são efetivadas as capacitações dos Professores? -----

8. Pode discriminar os atores e tarefas dos envolvidos para assegurar a Inclusão Escolar? --

9. Pode mencionar algumas medidas tomadas para garantir o acesso á todos os alunos que demandam os serviços da Escola -----

10. Detalhe as ações são efetuadas na escola para o atendimento aos alunos com NEE:

10.1. Adaptações arquitetônicas -----

10.2. Organização curricular:

10.2.1. Disciplinas/matérias -----

10.2.2. Horário escolar -----

10.2.3. Organização de Turmas -----

10.2.4. Salas de recursos -----

10.2.5. Equipamentos e meios didáticos -----

10.3. Atividade docente:

10.3.1. Trabalho pedagógico do professor de classe -----

10.3.2. Trabalho pedagógico do especialista -----

10.4. Avaliação de rendimento:

10.4.1. Procedimentos regulares -----

10.4.2. Adaptações -----

ANEXO 3

Documentos e Legislação sobre políticas educacionais em Moçambique

NÍVEL DE ESTRUTURA	TIPO DE DOCUMENTO	CONTEÚDOD SOBRE INCLUSÃO
MEC	1. Programa Quinquenal do Governo: 2005/09	Expandir as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade e relevante
	2. Política Nacional de Educação	Educação para Todos até 2015
	3. Estratégias do Departamento de E.E.	Tipos de NEE, caracterização, trabalho corretivo, estratégia de implementação.
	4. Estratégias da Educação Inclusiva – Plano	Objetivos, atividades, prazos e responsabilidades.
	5. Políticas e Perspectivas das NEE's	Estratégias e Atividades prioritárias
DPEC's	1. Projeto “Escolas Inclusivas”	Modelo de Escola Inclusiva
	2. Plano Anual da DPEC	Seminários de Capacitação em NEE
	3. Plano Anual da Repartição de Educação Especial	Seminários de Capacitação em NEE
DDEC's	1. Projeto “Escolas Inclusivas”	Modelo de Escola Inclusiva
ESCOLAS	1. Projeto “Escolas Inclusivas”	Modelo de Escola Inclusiva
	2. Planos de Capacitação	Conceitos e tipos de NEE's
	3. Listagem de alunos	Tipos de NEE's

APÊNDICE 1

RELATÓRIO
Consultoria ao Projeto “Escolas Inclusivas” em Moçambique



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIREÇÃO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO
REPARTIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

RELATÓRIO

Consultoria ao Projeto “Escolas Inclusivas” em Moçambique

Windyz B. Ferreira
Carlos Manhiça

MINED - UNESCO

Maputo, Junho de 1998.

Foram colaboradores directos na elaboração deste Relatório de Consultoria sobre o *Projecto "Escolas Inclusivas"* em Moçambique, os seguintes membros da Equipe Técnica da Repartição de Educação Especial, do Ministério da Educação:

Aissa Abdul Gani Ismael Braga

Esmeralda Aurélio Muthemba

Luís Dengo Júnior

Rosalina Zamora Jorge

Pires Jacinto

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	p.04
I. BREVE HISTÓRICO DO PROJETO “ <i>ESCOLAS INCLUSIVAS</i> ” EM MOÇAMBIQUE	p. 06
II. RELATÓRIO DA CONSULTORIA AO PROJETO “ <i>ESCOLAS INCLUSIVAS</i> ” (Período: 13 a 15 de Maio de 1998)	p. 08
• Introdução	p. 09
• Sessões	p. 09
• Conclusão	p. 19
• Bibliografia	p. 20
• Anexo	p. 21
III. RELATÓRIO DO SEMINÁRIO DE CAPACITAÇÃO DOS TÉCNICOS DO MINED SOBRE “ <i>EDUCAÇÃO INCLUSIVA</i> ”	p. 22
• Introdução	p. 23
• Sessão de Abertura	p. 23
• Estrutura Metodológica do Seminário	p. 24
• Sessões	p. 25
• Avaliação do Seminário	p. 37
• Conclusão e Recomendações do Seminário	p. 38
• Bibliografia	p. 38
• Anexos	p. 39
IV. CONCLUSÃO & RECOMENDAÇÕES FINAIS.....	p. 42

APRESENTAÇÃO

O Projeto “*Escolas Inclusivas*”, sob a coordenação da Repartição de Educação Especial (REE), do Ministério da Educação (MINED) de Moçambique, tem como objetivo o desenvolvimento escolar através da formação de professores para responder às *necessidades especiais na sala de aula* do sistema regular de ensino. Para atingir esta meta, o referido projeto, que é parte do Plano Estratégico de Educação do governo moçambicano para o período 1997-2001, adota como instrumento de acção o Conjunto de Materiais do Projeto UNESCO: Formação de Professores, “*Necessidades Especiais na Sala de Aula*”, o qual já foi implementado em mais de 50 países.

Tendo em vista a implementação do Projeto a partir de Junho de 1998, a Equipe do MINED em parceria com a UNESCO-Maputo, considerou necessária a realização de Consultoria a fim de clarear dúvidas conceituais sobre a *educação inclusiva* assim como rever e redefinir, quando necessário, as etapas de implementação do mesmo, particularmente no que se refere à *fase piloto* do Projeto. A referida consultoria foi realizada pela Prof^a. Windyz B. Ferreira, da Universidade Federal da Paraíba, Brasil, no período de 03 de Maio a 12 Junho de 1998 na cidade de Maputo e constituiu-se das seguintes etapas:

1) *Consultoria à Coordenação do Projeto, cuja responsabilidade cabe à equipe da Repartição de Educação Especial, do Ministério da Educação.*

Período: 13 a 15 de maio de 1998.

Objetivos: (a) Elaborar a versão final do projeto; (b) Elaborar o Projeto Piloto; (c) Definir as estratégias de implementação (Cronograma de Atividades); (d) Esclarecer dúvidas conceituais; (e) Preparar o seminário; (f) Introduzir o Conjunto de Materiais da UNESCO: Formação de Professores, “*Necessidades Especiais na Sala de Aula*”.

2) *Coordenação do Seminário de Capacitação dos Técnicos do MINED sobre Educação Inclusiva.*

Período: 18 a 22 de Maio de 1998.

Objetivo: Capacitar os técnicos do MINED na aplicação do *Conjunto de Materiais do Projeto UNESCO: Formação de Professores, “Necessidades Especiais na Sala de Aula”*.

Os participantes, em número de 35, são representantes da educação nas várias instâncias do governo central e de cinco províncias moçambicanas, a saber, Cidade de Maputo e Províncias de Maputo, Nampula, Sofala e Zambézia.

3) **Palestra:** *Escolas Inclusivas: uma alternativa para combater a exclusão através da Formação dos Professores.*

Promoção: Repartição de Educação Especial.

Período: 03 de Junho de 1998, para técnicos do MINED e 09 de Junho, para alunos e professores do IMAP da Matola.

Objetivo: Disseminar o conceito de *educação inclusiva* e o Projeto “*Escolas Inclusivas*”.

4) *Visita à Escola Primária Maxaquene “C”.*

Período: 04 a 08 Maio, 25 de Maio a 12 de Junho de 1998.

Objetivo: Coletar dados para o projeto de pesquisa de Phd: “*Em direção à Escola Inclusiva: identificação das barreiras existentes em escolas*”.

O presente relatório compõe-se de quatro partes: a primeira, oferece um breve histórico do Projeto “*Escolas Inclusivas*” em Moçambique; a segunda, constitui-se do relato das atividades desenvolvidas junto à equipe de coordenação do Projeto “*Escolas Inclusivas*”; a terceira, refere-se às atividades desenvolvidas durante o seminário de formação dos técnicos do MINED; a quarta, apresenta as Conclusões e Recomendações Finais da Consultoria com vista ao desenvolvimento do Projecto.

As outras duas atividades acima mencionadas (3 e 4) não são aqui abordadas tendo em vista seu caráter académico. Entretanto, ambas se revestiram de extrema importância no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento, por parte da consultora, de uma melhor compreensão sobre a realidade educacional moçambicana, dados estes vitais para uma consultoria participativa e voltada para as necessidades do país.

Com base no compromisso assumido com uma abordagem participativa e levando-se em conta a dificuldade de acesso ao conhecimento atualizado nesta região do globo, assim como a carência de material escrito na língua portuguesa, esta consultoria optou por elaborar um relatório bastante detalhado com o objetivo de torná-lo um recurso de consulta para os formadores. Desta forma, cada província deverá receber este relatório das atividades do seminário, um encarte com a cópia de todos os trabalhos e transparências utilizadas durante o evento e uma cópia da versão final do Projeto “*Escolas Inclusivas*” em Moçambique.

I

BREVE HISTÓRICO DO PROJETO “ESCOLAS INCLUSIVAS” EM MOÇAMBIQUE

Dando prosseguimento ao estabelecido pela Conferência Mundial sobre *Necessidades Educativas Especiais* realizada em Salamanca (Espanha, 1994) e de acordo com o enquadramento dos Programas da UNESCO relativos às Escolas Inclusivas e aos Programas de Apoio Comunitário, a UNESCO mobilizou o Governo de Portugal no sentido de subsidiar um projeto de apoio aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) - *Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe* - na área de *Necessidades Educativas Especiais*. O projeto dos PALOP teve como principais objectivos: (a) a mobilização dos representantes dos governos dos respectivos países com relação à “*Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais*” e (b) a elaboração de um pré-projeto do *Plano Piloto Nacional* de cada país, a partir do qual seriam estabelecidas as bases para o plano de ação para a implementação de *escolas inclusivas*.

Assim, financiado pelo governo português em parceria com a UNESCO e sob a coordenação da Equipe do Instituto de Inovação Educacional de Portugal, várias atividades foram realizadas para o atingimento destes objetivos. São elas:

- 1) *Seminário-Workshop* Projeto UNESCO: Formação de Professores, “*Necessidades Especiais na Sala de Aula*” (Portugal, Estoril, Maio-Junho de 1996).
- 2) *Seminário-Workshop sobre Orientações Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (Moçambique, Maputo, Fevereiro de 1997)
- 3) *Seminário-Workshop sobre Formação de Formadores “Necessidades Educativas Especiais”* (Portugal, Estoril, Junho de 1997).

Atual panorama educacional em Moçambique

Em consonância com o movimento mundial em defesa e promoção da *educação para todos*, o Projeto “*Escolas Inclusivas*” é parte integrante do *Plano Estratégico de Educação* para o período de 1997-2001, no qual o governo moçambicano adota o lema “*Combater a Exclusão, Renovar a Escola*”. Este plano nacional adota como valores centrais os princípios da *inclusão e da participação* de todas as crianças e jovens no sistema regular de ensino, incluindo os portadores de deficiência.

A educação em Moçambique foi gravemente afetada por uma guerra civil que abateu este país no período de 1982 a 1992. O conflito armado deixou como resultado “*a morte de perto de meio milhão de crianças e entre os sobreviventes contava-se um número elevado de crianças deficientes, malnutridas e mentalmente traumatizadas, existindo uma grande percentagem de crianças que permanecem sem proteção contra doenças contagiosas*” (Relatório do Seminário Sobre a Criança Afetada Pela Guerra, 1997: p.03).

Contribuindo com este quadro nacional, a taxa de admissão bruta no Ensino Básico de 1º Grau (EP1) em 1997 foi de 67% (Plano Estratégico, 1997). De acordo com o Levantamento Estatístico da Direcção de Planificação, do MINED (1996) os dados referentes à eficácia das escolas regulares, demonstra a evidência da prática da exclusão dos alunos que apresentam insucesso escolar no sistema educacional regular

3) **Palestra:** *Escolas Inclusivas: uma alternativa para combater a exclusão através da Formação dos Professores.*

Promoção: Repartição de Educação Especial.

Período: 03 de Junho de 1998, para técnicos do MINED e
09 de Junho, para alunos e professores do IMAP da Matola.

Objetivo: Disseminar o conceito de *educação inclusiva* e o Projeto “*Escolas Inclusivas*”.

4) **Visita à Escola Primária Maxaquene “C”.**

Período: 04 a 08 Maio, 25 de Maio a 12 de Junho de 1998.

Objetivo: Coletar dados para o projeto de pesquisa de Phd: “*Em direção à Escola Inclusiva: identificação das barreiras existentes em escolas*”.

O presente relatório compõe-se de quatro partes: a primeira, oferece um breve histórico do Projeto “*Escolas Inclusivas*” em Moçambique; a segunda, constitui-se do relato das atividades desenvolvidas junto à equipe de coordenação do Projeto “*Escolas Inclusivas*”; a terceira, refere-se às atividades desenvolvidas durante o seminário de formação dos técnicos do MINED; a quarta, apresenta as Conclusões e Recomendações Finais da Consultoria com vista ao desenvolvimento do Projecto.

As outras duas atividades acima mencionadas (3 e 4) não são aqui abordadas tendo em vista seu caráter académico. Entretanto, ambas se revestiram de extrema importância no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento, por parte da consultora, de uma melhor compreensão sobre a realidade educacional moçambicana, dados estes vitais para uma consultoria participativa e voltada para as necessidades do país.

Com base no compromisso assumido com uma abordagem participativa e levando-se em conta a dificuldade de acesso ao conhecimento atualizado nesta região do globo, assim como a carência de material escrito na língua portuguesa, esta consultoria optou por elaborar um relatório bastante detalhado com o objetivo de torná-lo um recurso de consulta para os formadores. Desta forma, cada província deverá receber este relatório das atividades do seminário, um encarte com a cópia de todos os trabalhos e transparências utilizadas durante o evento e uma cópia da versão final do Projeto “*Escolas Inclusivas*” em Moçambique.

I

BREVE HISTÓRICO DO PROJETO “ESCOLAS INCLUSIVAS” EM MOÇAMBIQUE

Dando prosseguimento ao estabelecido pela Conferência Mundial sobre *Necessidades Educativas Especiais* realizada em Salamanca (Espanha, 1994) e de acordo com o enquadramento dos Programas da UNESCO relativos às Escolas Inclusivas e aos Programas de Apoio Comunitário, a UNESCO mobilizou o Governo de Portugal no sentido de subsidiar um projeto de apoio aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) - *Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe* - na área de *Necessidades Educativas Especiais*. O projeto dos PALOP teve como principais objectivos: (a) a mobilização dos representantes dos governos dos respectivos países com relação à “*Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais*” e (b) a elaboração de um pré-projeto do *Plano Piloto Nacional* de cada país, a partir do qual seriam estabelecidas as bases para o plano de ação para a implementação de *escolas inclusivas*.

Assim, financiado pelo governo português em parceria com a UNESCO e sob a coordenação da Equipe do Instituto de Inovação Educacional de Portugal, várias atividades foram realizadas para o atingimento destes objetivos. São elas:

- 1) *Seminário-Workshop* Projeto UNESCO: Formação de Professores, “*Necessidades Especiais na Sala de Aula*” (Portugal, Estoril, Maio-Junho de 1996).
- 2) *Seminário-Workshop sobre Orientações Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (Moçambique, Maputo, Fevereiro de 1997)
- 3) *Seminário-Workshop sobre Formação de Formadores “Necessidades Educativas Especiais”* (Portugal, Estoril, Junho de 1997).

Atual panorama educacional em Moçambique

Em consonância com o movimento mundial em defesa e promoção da *educação para todos*, o Projeto “*Escolas Inclusivas*” é parte integrante do *Plano Estratégico de Educação* para o período de 1997-2001, no qual o governo moçambicano adota o lema “*Combater a Exclusão, Renovar a Escola*”. Este plano nacional adota como valores centrais os princípios da *inclusão e da participação* de todas as crianças e jovens no sistema regular de ensino, incluindo os portadores de deficiência.

A educação em Moçambique foi gravemente afetada por uma guerra civil que abateu este país no período de 1982 a 1992. O conflito armado deixou como resultado “*a morte de perto de meio milhão de crianças e entre os sobreviventes contava-se um número elevado de crianças deficientes, malnutridas e mentalmente traumatizadas, existindo uma grande percentagem de crianças que permanecem sem proteção contra doenças contagiosas*” (Relatório do Seminário Sobre a Criança Afetada Pela Guerra, 1997: p.03).

Contribuindo com este quadro nacional, a taxa de admissão bruta no Ensino Básico de 1º Grau (EP1) em 1997 foi de 67% (Plano Estratégico, 1997). De acordo com o Levantamento Estatístico da Direcção de Planificação, do MINED (1996) os dados referentes à eficácia das escolas regulares, demonstra a evidência da prática da exclusão dos alunos que apresentam insucesso escolar no sistema educacional regular

moçambicano: a média de aprovações do EPI no país é de 58,5%, das reprovações 33,2% e das desistências 08,3%. Ao nível provincial, os indicadores mais altos nas aprovações são de 66,6% (Sofala), 63,4% (Inhambane) e 61,7% (Manica). A província com o mais alto índice de reprovações é a de Maputo (38,2%), seguida por Gaza (35,9%) e depois Zambézia (35,1%). Em relação às desistências são apresentados os seguintes índices: 13,9% (Zambézia), 13,1% (Tete) e 12,1% (Niassa).

Não existem dados estatísticos oficiais sobre o número de crianças portadoras de deficiência em escolarização na rede regular de ensino, mas de acordo com a sondagem realizada pela UNESCO (1988), em 58 países, todos os países da África Oriental e do Sul têm 0.1% ou menos de crianças portadoras de deficiência, levando-se em conta toda a população de crianças em escolarização.

Com base nestes dados da realidade educacional, o governo moçambicano estabelece como uma de suas metas prioritárias a melhoria da qualidade de ensino, via formação de professores e a inclusão no sistema regular de ensino de todas as crianças e jovens. Para tanto, a equipe da REE do MINED, sob a coordenação do Sr. Carlos Manhiça, foi chamada a assumir a elaboração e gestão do Projeto "*Escolas Inclusivas*", o qual tem como objetivo prioritário a *transformação das escolas da rede regular de ensino em "escolas inclusivas"*.

A implementação do Projeto "*Escolas Inclusivas*" foi iniciada em Maio de 1998 com o seminário, cujo relatório é ora apresentado. Esta atividade representa a primeira etapa do processo de formação dos técnicos do MINED, responsáveis pela gestão do Projeto e pela formação dos professores das escolas regulares selecionadas para a *Fase Piloto*, cuja duração será de um ano e seis meses: Maio de 1998 a Novembro de 1999 (Projeto "*Escolas Inclusivas*", 1998).

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
DIREÇÃO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO
REPARTIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
UNESCO

II

RELATÓRIO

Consultoria ao
Projeto “*Escolas Inclusivas*”

13 a 22 de Maio de 1998.

Windyz B. Ferreira
Carlos Manhiça

Maputo, Junho de 1998

II

RELATÓRIO DE CONSULTORIA AO PROJETO “ESCOLAS INCLUSIVAS”

(Período: 13 a 15 de Maio de 1998)

Introdução

O presente relatório tem como objetivo apresentar a primeira fase da Consultoria ao Projeto ‘Escolas Inclusivas’, que ocorreu no período de 13 a 15 de Maio de 1998 quando reuniram-se nas instalações do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), em Maputo, a Consultora da UNESCO e a Equipe do MINED, integrada por Carlos Manhiça, Esmeralda Muthemba, Fátima Gulamo, Luís Júnior e Pires Jacinto.

Os trabalhos foram organizados em três sessões diárias durante as quais foram analisados os seguintes temas: *conceito de Educação Inclusiva (perspectiva curricular) x Educação Especial (perspectiva médica); a importância da reflexão e colaboração na formação dos professores; o Projeto UNESCO: Formação de Professores, “Necessidades Especiais na Sala de Aula” e a importância da abordagem da “escola como um todo” no Projeto “Escolas Inclusivas”*. Cabe aqui salientar que esta consultoria adotou uma abordagem participatória e que, portanto, os temas debatidos durante os trabalhos foram selecionados pela equipe do MINED em parceria com a Consultora, através de contínua comunicação por *email* entre ambos durante os dois meses que antecederam a consultoria propriamente dita. A seguir são apresentados os trabalhos realizados durante estas sessões, os quais tiveram a seguinte estrutura: atividade, objetivo, estratégia e resultados.

Sessões

Dia: 13/05/98

Período da Manhã

No início da primeira reunião a Consultora¹ agradeceu o convite do Governo de Moçambique assim como a satisfação de o mesmo ter sido aprovado pela UNESCO. A C. fez então uma breve auto-apresentação e propôs os seguintes tópicos como pauta:

- Definição do horário dos trabalhos (Assiduidade e Pontualidade).
- Definição de um Relator/Atividade por período.
- Objetivos a serem alcançados:
 - ⇒ Elaborar versão final do Projeto.
 - ⇒ Elaborar o Projeto Piloto.
 - ⇒ Definir as estratégias de implementação (cronograma de atividades).
 - ⇒ “Clarear” dúvidas conceituais.
 - ⇒ Preparar o Seminário (Coordenação, Avaliação e Relatório).

¹ que a partir de agora sera referida como ‘C.’

⇒ Conhecer o Conjunto de Materiais da UNESCO.

Aprovada a pauta pela equipe, o Sr. Carlos Manhiça comunicou que a Sra. Aíssa Braga não estaria presente durante os trabalhos desta semana pois estava viajando em missão de serviço.

Considerando que 4 membros da Equipe do MINED nunca tiveram a oportunidade de participar do *Workshop* Educação de Professores: “*Necessidades Especiais na Sala de Aula*”, a C. comunicou que utilizaria, sempre que possível, algumas das unidades do Conjunto de Materiais da UNESCO (*Pack*) como uma forma de introdução deste material. Entretanto, foi enfatizado que o *Pack* da UNESCO foi preparado para ser usado com estratégias dinamizadoras, as quais não seriam possíveis nesta reunião tendo em vista o reduzido número de participantes e seus objetivos. A seguir a C. apresentou uma análise do Projeto apontando os *pontos fortes e fracos* do mesmo, enfatizando as questões que deveriam ser discutidas durante os três dias de trabalho a fim de se viabilizar o cumprimento das metas.

Projeto “Escolas Inclusivas em Moçambique” (Draft II)

Pontos Fortes

- Abrangente - atenta para diversas áreas e detalhado
- Possui uma perspectiva de resultados
- Apresenta relevante justificativa
- Usa referência de Documentos Internacionais (Salamanca)
- Reflete um trabalho de equipe (o que é fundamental neste particular projeto)
- Usa o Método do Quadro Lógico como referência

Pontos Fracos

- Ausência de Cronograma: estratégias de implementação
- Muitos objetivos: ausência de priorização
- “*Confusão*” conceitual: *Educação Especial vs. Educação Inclusiva*
- Problema: Implementação do Projeto através da *seriação* por classes (1ª classe, 2ª classe, 3ª classe, 4ª classe e 5ª classe) uma vez que “*Educação Inclusiva*” implica abordar a “*escola como um todo*”
- Inclusão é um processo: 5 anos do Projeto +
- *Vacuum* no Projeto: definição de papéis na equipe: quem é quem e o que faz!
- Como abordar as Escolas Especiais ?

Antes do início da atividade, a C. apresentou uma *proposta de organograma* (Anexo 1) para a equipe, explicitando superficialmente as funções que caberiam a cada um dos “*postos*” contidos nesta proposta.

Atividade: *Apresentação da equipe do MINED*

Objetivos: *Reflexão e Colaboração* (Apresentação formal com *background* de experiências pessoais, abrangendo formação, locais de formação, áreas de interesse, *hobbies*, experiência com educação especial ou com pessoas portadoras de deficiência e perspectivas pessoais sobre o Projeto “*Escolas Inclusivas*”).

- Conhecimento das experiências de cada membro da equipe.
- Intercâmbio de experiências entre os membros da equipe.
- Reflexão pessoal sobre a área de atuação dentro do Projeto.
- Documentação para a história do Projeto: “*Diário do Projeto*” (material de pesquisa).
- Base para a definição de papéis e tarefas dentro da implementação do Projeto.

Estratégias:

- Breve apresentação do Conjunto de Materiais da UNESCO.
- Uso do Módulo 1; UNIDADE 1.1.
- 15 minutos de reflexão pessoal.
- 15 minutos de apresentação individual.

Resultados:

Nesta oportunidade, o Conjunto de Materiais da UNESCO foi descrito aos membros da equipe, assim como foram explicados seus objetivos quanto à abordagem das *necessidades especiais na sala de aula* pelo professor. Nesta apresentação introdutória do *Pack* foi enfatizada a necessidade de o mesmo ser adaptado à realidade e contextos particulares dos países que o adotam na implementação de projetos de *escolas inclusivas*.

Após a auto-apresentação de cada membro da equipe e desenhado o quadro com suas qualificações em transparência, a C. propôs que cada um colocasse num folha de papel os nomes que eles julgassem adequados para os referidos postos. Feito este procedimento foram definidos os nomes (Anexo 1) e discutidas as funções a serem desempenhadas tendo como referência a *etapa piloto* do Projeto. Para finalizar os trabalhos da manhã, foi solicitado aos participantes para definirem suas *expectativas & prioridades* quanto ao trabalho de consultoria, cujo resultado é apresentado a seguir.

Expectativas	Prioridades
* Iniciar o Projeto	* Treinamento de Professores para responder as <i>necessidades na sala de aula</i>
* Concretização	* Capacitação de técnicos: recursos, meios de trabalho
* Mostrar que é possível dar oportunidades para as pessoas portadoras de deficiência	* Definição de papéis * Reformular o Projeto para ser possível o seu alargamento: estágios futuros
* Criação de serviços de atendimento em todos os níveis para crianças com <i>necessidades especiais</i>	* Criar condições para o “Efeito Cascata” do Projeto
* Elaborar a versão final do projeto com as estratégias do <i>Plano Piloto</i>	* Sensibilização dos dirigentes, famílias e comunidade
-	* Sensibilização: ficar atento para usar estratégias adequadas nas diferentes etapas do processo
-	* Entendimento por parte da população da possibilidade de aprendizagem das crianças com deficiência

Período da Tarde

Atividade: *Discussão sobre a “Estrutura do Projeto”.*

Objetivo: Definir se o Projeto seria implantado através da *seriação* (1ª classe, 2ª classe, etc.) ou da *“escola como um todo”*.

Estratégia: Clarificação por parte da equipe das razões para a escolha da *seriação* e como pensa operacionalizar o processo.

Resultados:

No período da tarde, foi analisada a questão referente ao processo de implementação do Projeto *“Escolas Inclusivas”* através de classes ou adotando a perspectiva da *“escola como um todo”*. Inicialmente, a equipe colocou as razões subjacentes à decisão de iniciar o Projeto formando somente os professores das Turmas da 1ª Classe. Esta abordagem estava assentada principalmente no fato de que o texto do Projeto - *Draft II*, apresentar uma forte tendência para a *formação especializada do professor do ensino regular em Educação Especial*.

A equipe em seu Projeto original propõe a implementação de uma abordagem inclusiva por classes, iniciando-se pela formação dos professores da 1ª classe em 1998, 2ª classe em 1999 e assim por diante. Para tanto, estava previsto no cronograma de atividades do Projeto a realização de um *workshop* Projeto UNESCO: *“Necessidades Especiais na Sala de Aula”* para Junho de 1998, o qual seria destinado aos professores da 1ª classe das escolas selecionadas para a *Fase Piloto* do Projeto. Um outro *workshop* do mesmo tipo seria realizado em Janeiro/99, porém desta vez associado a um *“Curso de Educação Especial”* cujo conteúdo estaria dirigido à abordagem das deficiências visual, auditiva, mental e física. O objetivo deste curso seria iniciar um processo de formação dos professores em educação especial, somente a partir do qual, as escolas *“iniciariam o processo de inclusão nas turmas da 1ª classe”*. Nestas duas atividades dirigidas aos professores da 1ª classe, os formadores provinciais (que participaram do *Workshop* de 18 a 22 de Maio com a coordenação da C.) não estariam presentes.

Neste momento se ilumina um novo aspecto dentro do Projeto original que pedia análise cuidadosa, a fim de serem tomadas as decisões acertadas sobre a *adaptação curricular* segundo o Conjunto de Materiais da UNESCO. De acordo com o Projeto da equipe (*Draft II*) a *adaptação curricular* seria elaborada por órgão do governo que estudaria os currículos de cada classe e *dosificaria* seus conteúdos para torná-los acessíveis aos alunos com *necessidades especiais*, neste caso entendido como *“deficiência”*.

Assim, passamos a ter 3 questões fundamentais a serem analisadas:

1. Definição da implantação do Projeto *“Escolas Inclusivas”* através da *seriação* ou da abordagem da *“escola como um todo”*.
“Dosificação” dos conteúdos: adaptação curricular elaborada por órgão do governo e não pelo professor.

2. A realização de um *workshop*, coordenado pela equipe da REE, em Junho/98 e outro em Janeiro/99 somente para os professores (já contactados) da 1ª classe, sem a participação da Equipe de Formadores Provinciais.

Resultados:

1. Definição sobre a questão da “*escola como um todo*” vs *implementação da inclusão por classes*.

Como o Projeto (*Draft II*) foi estruturado inicialmente para preparar apenas os professores da 1ª classe no uso do *Pack*, verificou-se então a necessidade de se apresentar os seguintes conceitos para subsidiar a análise do problema e a decisão a ser tomada:

- *Modelo Médico x Modelo Social.*
- *Integração x Inclusão.*
- Importância de abordar a “*escola como um todo*” para promover efetivas mudanças de atitude quanto ao aluno com *necessidades especiais*, incluindo aquele que é portador de deficiência e para o desenvolvimento escolar baseado na troca de experiências e colaboração entre seus membros.

Foi feita uma apresentação introdutória destes tópicos dentro da qual o foco foi colocado sobre a mudança de paradigma em educação especial. Nesta oportunidade foi enfatizada a reconceptualização da terminologia “*necessidades especiais*”, a partir da qual este termo adquire um caráter muito mais abrangente: o novo conceito de “*necessidades especiais*”, refere-se a *todas as crianças* que apresentam dificuldades de aprendizagem em qualquer período de sua vida escolar, incluindo aquelas que são portadoras de deficiência.

Após reflexão em grupo, alguns dos participantes acharam que “*estivessem errados*” sobre a decisão tomada acerca da implementação do Projeto começando pelas turmas da 1ª Classe. No entanto, a C. destacou que estes não deveriam ser considerados como “*erros*”, mas apenas a necessidade natural de se adquirir uma nova compreensão sobre o paradigma fundamentado no *modelo médico* e o paradigma fundamentado no *modelo curricular*.

O *modelo médico* defende o processo de integração da criança e jovem portadores de deficiência nas escolas regulares. No entanto, de acordo com este paradigma estes alunos devem adaptar-se às condições oferecidas pela escola uma vez que se considera que o *problema está dentro da criança*. Por outro lado, no segundo modelo (*Curricular*), as crianças e os jovens com dificuldades de aprendizagem e aqueles que são portadores de deficiências devem estudar nas salas de aula do sistema regular de ensino. Neste sentido, o professor e as escolas devem buscar formas alternativas para responder a qualquer necessidade de aprendizagem que eventualmente possa surgir em qualquer período de escolarização.

Em outras palavras, o curriculum da escola deve ser adaptado às *necessidades educativas de todas as crianças independentemente de suas particularidades* e deve existir um compromisso de toda a comunidade escolar para apoiar os estudantes que apresentam dificuldades, objetivando a superação das mesmas e o sucesso acadêmico. Assim, numa *escola inclusiva*, a *"necessidade especial"* de um aluno promove a compreensão da diversidade e a busca de alternativas diversas para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, contexto este que favorece a aprendizagem de todos os estudantes.

Finalizando este impasse, a C. reforçou que a decisão final competiria aos técnicos da REE, uma vez que eles são os mentores e gestores do Projeto. Contudo, foi enfatizada a visão de *desenvolvimento escolar da "escola como um todo"* e a importância da troca diária de experiências (*reflexão e colaboração*) entre os professores da escola, a qual responde à filosofia da educação inclusiva. Também foi reforçada a idéia de que com o início da *"inclusão"*, em apenas poucas salas de aula nas escolas do Projeto, existiria a possibilidade destas *"classes"* começarem a ser vistas como *"salas de educação especial"* portanto, foco de curiosidade e discriminação, fugindo aos princípios norteadores da inclusão.

2. Adaptação Curricular

De acordo com os membros da equipe, o Projeto (*Draft II*) prevê a *"elaboração de materiais adaptados do curriculum existente através da dosificação dos conteúdos destes materiais"* pelo INDE e Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP), órgãos do MINED responsáveis pela planificação curricular e formação de professores em exercício, respectivamente. A C. então clarificou que *"adaptação do conteúdo curricular"* dentro de um projeto de *escolas inclusivas* deve ser uma criação da equipe de professores da escola, através de reflexão e troca de conhecimentos sobre *"experiências de sucesso"*, e da introdução das estratégias diversificadas de ensino, além da (re) organização da sala de aula.

A C. reforçou a idéia de que durante os trabalhos da próxima semana (*Workshop* para Formadores) este tópico ficaria mais claro através da aprendizagem prática da utilização do *Pack* baseado nas cinco estratégias propostas: *aprendizagem ativa, negociação de objetivos, demonstração, prática e reflexão sobre a prática (feedback), avaliação contínua da aprendizagem e apoio para alunos e professores*.

3. Workshop para professores das escolas coordenados pela Equipe do MINED sem a participação da Equipe de Formadores.

Este tema não foi aprofundado neste momento pois dependia de uma melhor compreensão do processo de implantação do *Pack* e do papel a ser desempenhado pela *"equipe de formadores"*. Assim, ficou estabelecido que este tópico seria retomado posteriormente, a fim de serem definidas estratégias compatíveis com o *"projeto como um todo"*.

As dúvidas emergentes pareceram refletir principalmente o desconhecimento do conteúdo e da vivência das estratégias proporcionadas pelo Conjunto de Materiais da UNESCO pois, como foi mencionado anteriormente, apenas dois membros da equipe tiveram a oportunidade de participar de *Workshops* realizados em Lisboa (1996 e 97) e Maputo (1997).

Dia 14/05/98

Períodos da Manhã e Tarde

Atividade: Estudo das bases conceituais da educação inclusiva contidas na Declaração de Salamanca e no Conjunto de Materiais da UNESCO.

Objetivo: Desenvolver uma melhor compreensão sobre a importância da “*escola como um todo*” na filosofia da *educação inclusiva* e do significado (concepção) de *adaptação curricular* como uma ação que é realizada pelo professor, a fim de subsidiar a decisão que a equipe deverá tomar sobre a implantação do Projeto quanto a envolver a “*escola como um todo*” ou apenas as salas da 1ª classe.

Estratégias:

- Leitura de textos diversificados por cada membro da equipe.

a) Declaração de Salamanca:

- ◊ *Introdução e Novas Concepções sobre Necessidades Especiais* (pp. 17-23).
- ◊ *Política e Organização* (pp.27-28).
- ◊ *Fatores Escolares* (pp.29-31).
- ◊ *Recrutamento e Treino* (pp.32-33).

b) Conjunto de Materiais da UNESCO:

- ◊ *Lidar com a deficiência* (Módulo 2; Unidade 2.4; pp.56-59). (No Guia de Formação de Professores).
- ◊ *Melhorar as escolas & Valorização profissional* (pp.25-29).
- ◊ *As escolas como organizações de resolução de problemas* (pp.29-31).

- Apresentação dos principais pontos retirados dos textos em retroprojetor e revisão das perspectivas propostas no Projeto (*Draft II*).
- Reavaliação e definição da estratégia de implementação a ser adotada no Projeto (*seriação x escola como um todo*).

Resultados:

A apresentação e discussão dos textos foi muito produtiva pois a equipe através da reflexão baseada nos documentos e na realidade da “*exclusão*” existente em Moçambique (tanto para as crianças portadoras de deficiência como para os outros alunos) compreendeu, gradualmente, que um percentual significativo de alunos que frequentam hoje o ensino regular - e não são portadores de deficiência - estão fracassando academicamente e sendo excluídos das escolas. Portanto, estes alunos fazem parte do grupo de estudantes que apresentam *necessidades especiais*, e somente será possível responder às necessidades individuais de aprendizagem destes alunos se se abordar a *escola como um todo*.

Durante a reflexão dos membros da equipe sobre as concepções subjacentes ao *modelo médico* e ao *modelo curricular* de desenvolvimento das escolas, um dos membros da equipe mencionou que durante a etapa de visitas realizadas às escolas selecionadas para a apresentação do Projeto e suas estratégias de implementação - com vista à seleção dos professores da 1ª Classe - alguns destes perguntaram:

- *Se quando os outros professores tivessem alunos com problemas na sala de aula, estes deveriam ser encaminhados para o professor preparado em Educação Especial?*

- *O que aconteceria com os outros professores que não forem capacitados para "atender" estes alunos com necessidades especiais?*

Embora estas questões tenham sido colocadas anteriormente para a equipe, a mesma manteve a decisão de implementar o Projeto das *escolas inclusivas* formando inicialmente somente os professores da 1ª Classe. As colocações destes professores não se mostraram suficientes para provocar uma mudança para a abordagem da *"escola como um todo"*, pois havia uma forte preocupação na formação do professor como um *"professor de educação especial"*, ou seja, na capacitação do professor centrada na questão da criança portadora de deficiência e baseada no princípio da categorização destas crianças pelos seus comprometimentos: deficiências auditiva, mental, visual e física, dificuldades emocionais e de comportamento e dificuldades de aprendizagem. A equipe considerou que seria difícil capacitar *"toda a escola para lidar com o aluno portador de deficiência"*, assim seria mais viável começar pelas Turmas da 1ª Classe.

Outro elemento observado durante esta reflexão foi uma forte tendência em direção à compreensão *"técnico-pedagógica"* da formação do professor, dissociada da realidade dentro da qual a escola e este professor estão inseridos. Isto é, apesar de haver um índice de analfabetismo de 60% da população moçambicana e apesar do percentual de repetência e evasão escolar ser respectivamente de 25% e 15% (Plano Estratégico de Educação, 1997), o Projeto inicial enfatizava o *"atendimento"* prioritário às crianças e jovens portadores de deficiência nas escolas regulares, e na formação e enquadramento do professor da classe regular como um *"professor de educação especial"*, que também é colocado à margem do processo de inclusão.

Ao final do dia e após exaustivo debate sobre o foco da *educação inclusiva*, foi ainda verificada certa resistência quanto à necessidade de mudança de uma abordagem restrita ao professor da 1ª Classe. As justificativas que explicam a escolha pela *"seriação"* (1ª Classe) foram novamente resgatadas pela equipe. Neste momento (quase 16:00h), a C. colocou que *"não seria possível concluir os trabalhos chegando ao estabelecimento das estratégias que tornariam o Projeto viável se novamente fosse retomado tudo o que já tinha sido discutido e revisto"*. Foi enfatizado que a *educação inclusiva* está calcada na mudança de cultura da *"escola como um todo"* - ou seja, *de todos os membros da comunidade escolar* - no sentido de se adotarem novas atitudes frente às necessidades educacionais de *TODOS* os alunos, assim como de se oferecer acesso à escolarização àquelas crianças que são portadoras de deficiência. A C. pediu então que os membros da equipe votassem quanto à questão colocada.

Houve unanimidade a favor da mudança para a implementação do Projeto abordando a “*escola como um todo*” e a definição de que esta mudança deveria ser comunicada oficialmente aos representantes provinciais que viriam ao *workshop* na semana de 18 a 22 de Maio de 98.

Embora a equipe tenha votado favoravelmente quanto à mudança de abordagem dos professores da 1ª classe para a “*escola como um todo*”, foi possível verificar que ainda é necessário aprofundar a reflexão e compreensão por parte dos membros da equipe sobre a questão da centralização das decisões referentes ao Projeto. Esta consultoria considera que existe uma forte centralização das decisões ao nível do MINED, a qual não permite o processo de autonomização da equipe da REE e das escolas. Assim, com base nesta influência centralizadora, a equipe revelou uma forte tendência ao controle do que está previsto para ser desenvolvido pelos formadores nas escolas que participam do Projeto. Uma das causas desta tendência foi justificada pela equipe como sendo consequência do fato de que não existem recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis para atender de imediato a “*escola como um todo*”.

A partir deste momento, os trabalhos se dirigiram à reformulação do programa que já foi iniciado pela equipe, iniciando-se pela retomada da 3ª questão colocada no dia anterior, ou seja, a realização de um *workshop*, coordenado por membros do MINED, em Junho/98 e outro em Janeiro/99 somente para professores (já contactados) de 1ª classe, sem a participação da Equipe de Formadores.

Neste momento a C. introduziu na pauta a importância da adoção de uma abordagem participativa no Projeto de “*Escolas inclusivas*”, pois o desenvolvimento escolar se dará na base da *reflexão e colaboração* que norteia a aplicação do princípio da inclusão. Foi também reforçada a idéia de descentralização das tarefas ao nível dos formadores a fim de tornar possível o desdobramento do Projeto em outras áreas das províncias de Moçambique. A equipe então reavaliou o cronograma inicial e modificou-o baseada nos novos pressupostos chegando ao que se apresenta a seguir:

<p>Semana de 18 a 22/05/98 - Maputo Seminário: <i>Workshop Formação de Professores, “Necessidades Especiais na Sala de Aula”</i> Participantes: Representantes Provinciais (Vide lista de participantes anexa ao Relatório do Seminário)</p> <p>Junho de 1998 - Beira Seminário (2 dias): <i>Workshop Formação de Professores, “Necessidades Especiais na Sala de Aula”</i> Curso (1 dia): <i>Sensibilização para as Necessidades Especiais</i> Participantes: Representantes Provinciais e diretores/vice diretores das escolas envolvidas no Projeto (sem a participação dos professores da 1ª Classe)</p> <p>Fevereiro de 1998 <i>1º Encontro das Escolas Inclusivas: “Celebrando o Sucesso”</i> Participantes: representantes das escolas e instituições envolvidas na implementação do projeto</p>

A partir das reformulações feitas no Projeto original, ficou estabelecido que no dia seguinte a equipe trabalharia na elaboração do calendário do Projeto *Piloto*, o qual teria 18 meses de duração.

Dia 15/05/98

Período da Manhã

Atividade: Preenchimento dos quadros elaborados pela C. com as atividades “mês a mês” que serão realizadas durante o Projeto *Piloto* do Projeto “Escolas Inclusivas”.

Objetivo: Elaborar o Cronograma de Atividades do Projeto *Piloto*.

Estratégias: Análise do Calendário Escolar e adequação das atividades do *Piloto* às atividades das escolas; definição das atividades e tarefas de cada programa dentro do Projeto (Programa de Formação de Formadores & Supervisão e Programa de Acompanhamento & Avaliação).

Resultados

O trabalho do dia foi iniciado com uma breve apresentação dos principais objetivos de um “Projeto *Piloto*”: *testar as estratégias adotadas para a implementação do Projeto e explorar o campo (conhecer a realidade particular de cada província e as perspectivas das comunidades escolares sobre o Projeto e a metodologia adotada para sua implementação)*. Com base nas informações coletadas durante o “período *piloto*”, o Projeto será avaliado e reformulado com vista à sua efetividade e atingimento dos objetivos estabelecidos.

Neste momento foi enfatizada a importância da descentralização no processo de implementação do processo assim como o “*empowerment*” dos formadores nas suas respectivas regiões no sentido de a equipe coordenadora do MINED apoiar iniciativas e estimular a autonomia.

Este aspecto foi reforçado tendo em vista o fato de que é fundamental o estabelecimento de parcerias no âmbito das comunidades escolar e geral para buscar soluções para os problemas que emergem no processo de implementação de mudanças dentro das escolas baseada na *reflexão e colaboração*. Além disso, com o desenvolvimento de um espírito de autonomia se reforçará o objetivo de valorização dos técnicos envolvidos no Projeto.

Foi explicitado que uma abordagem participativa deve estar atenta para evitar uma possível tendência controladora e centralizadora. As decisões tomadas devem ter em conta a participação e colaboração de todos os intervenientes e, sempre se tendo como norte a questão do processo ensino-aprendizagem e o sucesso acadêmico. Aqui foi realizada uma breve e sucinta avaliação do “*quadro dos objetivos*” que acompanha o Projeto-*Draft II*, no qual é possível verificar a mencionada tendência controladora por parte dos órgãos do governo. Também foi apontada a complexidade dos mesmos e a consequente dificuldade de monitoração no âmbito do Projeto. Neste dia novamente foram revisados os objetivos do Conjunto de Materiais da UNESCO:

- capacitar o professor para adquirir habilidades de modo a ser capaz de criar alternativas para apoiar *todas* as crianças a terem sucesso acadêmico;
- responder às necessidades individuais de crianças com *necessidades especiais na sala de aula*;
- introduzir mudanças na “*escola como um todo*”, a fim de serem criadas as condições favoráveis à aprendizagem efetiva de todos os alunos;
- sugestão para o grupo fazer uma leitura acurada e sistemática (1 vez por semana reunião de estudo) do *Pack* e Declaração de Salamanca;

O período da tarde foi destinado à construção do cronograma de atividades do Projeto “*Escolas Inclusivas*” para o “*período piloto*”, o qual acompanha a versão final do referido projeto.

Conclusão

Os objetivos estabelecidos pela equipe para esta primeira fase da consultoria foram atingidos: a versão final do projeto foi elaborada, foram estabelecidas as etapas e estratégias a serem desenvolvidas no “*período piloto*” do Projeto (cronograma de atividades), as dúvidas conceituais sobre inclusão e integração da criança e jovem portadores de deficiências existentes foram esclarecidas e, finalmente, os membros da equipe do MINED tiveram a oportunidade de adquirirem um conhecimento introdutório sobre o Conjunto de Materiais da UNESCO.

Foram estabelecidas tarefas aos membros da equipe para o período do Seminário, tais como, Sr. Carlos Manhiça atuaria na orientação do seminário em parceria com a Consultora, o Sr. Luís Júnior responsabilizou-se pela aplicação dos questionários de avaliação do *workshop*, o Sr. Pires Jacinto ficou responsável pela elaboração de um *draft* que daria base ao relatório final do seminário e as Sras. Esmeralda Muthemba e Fárida Gulamo ficaram na posição de observadoras atentas ao processo de orientação do seminário como um todo. Estas tarefas foram estabelecidas com base nos papéis que serão desempenhados por cada membro na gestão do Projeto “*Escolas Inclusivas*”. As recomendações são apresentadas nas conclusões finais do relatório da consultoria ver pp. 42-45).

APÊNDICE 2

RELATÓRIO
Avaliação da 2ª Fase de implementação do Projeto “Escolas
Inclusivas” em Moçambique



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**RELATÓRIO DO SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DA 2ª FASE DE
IMPLEMENTAÇÃO DO PROJECTO “ESCOLAS INCLUSIVAS”**

Entre os dias 12 e 16 do mês de Maio na sala Maputo do Hotel Tivoli na cidade de Maputo realizou-se o seminário de avaliação da 2ª fase de implementação do projecto “Escolas Inclusivas” presidido pela chefe do Departamento de Educação Especial que tinha como objectivo avaliar o impacto e o grau de implementação do projecto de “Escolas Inclusivas” na sua 2ª fase.

Participaram no evento técnicos pedagógicos provinciais afectos nas Repartições de Educação Especial das DPE's.

A sessão de abertura foi presidida pelo Sr. Director Nacional do Ensino Básico, em representação de Sua Exc.^a Ministro da Educação. No seu discurso, frisou a necessidade de envolvimento de todas as forças vivas da sociedade na educação das crianças com NEE, como forma de garantir o acesso cada vez mais efectivo no ensino. Num outro desenvolvimento apelou uma participação activa e aberta de todos os presentes no evento.

O evento iniciou cerca das 8.30 com a apresentação dos objectivos feita pela chefe do Departamento de Educação Especial dr.^a Aissa Braga. Em seguida procedeu-se a apresentação do relatório do Departamento de Educação Especial tendo feito referência as actividades desenvolvidas, dificuldades encontradas e perspectivas.

Das actividades realizadas destacaram-se as seguintes:

- Encontros de coordenação entre DEE, INDE, e DNFPTe..
- A participação dos técnicos do DEE em actividades de formação e em acções de assessoria em todos os níveis, entre outros.

Como dificuldades foram citadas as seguintes:

- A falta de técnicos e professores formados para as didácticas específicas;
- A exiguidade do orçamento nas províncias para a realização de visitas de supervisão pedagógica e seminários de capacitação;
- A falta de definição de uma Política Nacional de Educação Especial, entre outras.

Em relação as perspectivas o Departamento pretende:

- Elaborar o anteprojecto da Política de Educação Especial,
- Elaboração da estratégia para a implementação da Política,

- Formação de professores e fortalecimento da capacidade institucional,
- Adaptações curriculares.

Posto isto, seguiu-se a apresentação dos relatórios provinciais onde se referiram as actividades, dificuldades e perspectivas tendo-se destacado:

1. Actividades realizadas:

- Seminários de capacitação de professores e técnicos,
- Visitas de supervisão pedagógica,
- Visitas de troca de experiências,
- Campanhas de sensibilização,
- Elaboração de materiais entre outros.

2. Dificuldades:

- Falta de recursos financeiros e materiais;
- Falta de técnicos e professores formados;
- A fraca sensibilidade por parte dos intervenientes a todos os níveis.

3. Perspectivas

- Expansão de Escolas Inclusivas;
- Capacitação de professores e técnicos.

Tendo sido apresentado todos os relatórios passou-se ao debate onde foi consensual o seguinte:

- Introdução do Pacote de Educação Especial no currículo dos CFPP, IMAP's, e UP;
- Necessidade de elaboração de uma Política de Educação Especial;
- Necessidade de continuar com a expansão de escolas inclusivas, consolidando as capacitações em forma de cascata.

Em seguida foi apresentado um documento sobre as perspectivas de desenvolvimento de Escolas Inclusivas com os seguintes itens: Actividades, objectivos gerais, estratégias e subestratégias, tarefas específicas, financiador e responsabilidades.

Este documento tinha como objectivo uniformizar os procedimentos na elaboração dos planos de acção provinciais.

Nos trabalhos em grupo sobre este tema foi notória a uniformidade de tarefas em:

- Formação ou capacitação de professores
- Supervisão pedagógica
- Troca de experiências
- Sensibilização
- Levantamento estatístico
- Aquisição de meios circulantes
- Aquisição de meios e materiais auxiliares.

Em continuação dos trabalhos fez-se a apresentação do texto do anteprojecto da Política de Educação Especial, onde os participantes teceram várias considerações tendentes a melhoria e enriquecimento do seu conteúdo. É de destacar na insistência dos

participantes em transformar o Projecto “Escolas Inclusivas” em Programa “Escolas Inclusivas”.

Ainda no decorrer das actividades apresentou-se o programa do Departamento de Educação Especial para o período de 2004 a 2008, onde se destacou:

- Capacitação de técnicos provinciais e distritais;
- Capacitação de directores das escolas, finalistas dos IMAP's; CFPP's
- Supervisão Pedagógica;
- Elaboração da estratégia de implementação da Política de Educação Especial;
- Acompanhamento e avaliação da Política de Educação Especial;
- Adaptações curriculares
- Necessidade de formar uma equipe multidisciplinar.

Neste evento foi decidido que os seminários de avaliação do programa ora apresentado serão realizados no mês de Maio de cada ano, cujo próximo será na zona norte.

O comportamento estatístico, um dos temas do seminário, mereceu um tratamento que visou a uniformização dos procedimentos do levantamento e sistematização dos dados.

É de destacar a decisão consensual de se proceder o levantamento em todas as escolas, obedecendo os critérios estabelecidos no levantamento 3/3 uma actualização semestral a responsabilidade do departamento de Planificação.

De igual modo foi dedicado um tempo para a discussão e enriquecimento do plano Estratégico de gestão de escolas Inclusivas, visualizando os seguintes padrões:

- Identificar as potencialidades existentes para a realização de actividades.
- Aplicar medidas para o cumprimento das actividades;
- Identificar os obstáculos para o cumprimento das actividades;
- Traçar estratégias para a superação dos obstáculos.

No âmbito de troca de experiências foram visitadas as escolas Especiais e a Inclusiva da Matola-Gare.

Terminadas as visitas procedeu-se a avaliação do seminário.

Tendo sido discutido todos os pontos da agenda e não havendo nada mais a tratar deu-se por concluído o seminário.

Maputo, aos 16 de Maio de 2003

APÊNDICE 3

Estratégia de Educação Especial em Moçambique



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maio 2004

1. INTRODUÇÃO

Esta estratégia da Educação Especial tem em vista garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com Necessidades Educativas Especiais (NEE'S), deficiências, sobredotadas, crianças órfãos da rua ou desfavorecidas ou marginais no quadro do sistema regular de educação; filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. O cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e ou grupo social.

É um problema que afecta a todos os países do mundo, que não pode encorajar-se só pelos técnicos do Departamento de Educação Especial (DEE) mas, precisa do envolvimento dos diferentes tipos de ensino e a vários níveis Nacional, Provincial, distrital e de escola para alcançar as profundas transformações que têm que produzir-se no ensino regular.

Em cada uma das províncias foi seleccionada uma escola primária regular, piloto. Estas passariam a adoptar a filosofia da Educação Inclusiva na escolarização de crianças com necessidades educativas especiais e promover mudanças no âmbito da “escola como um todo”, a fim de favorecer o desenvolvimento de estratégias mais inclusivas dentro e fora da sala de aulas, para responder aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles que são portadores de deficiência.

O programa está sendo implementado em todo o país, desde o nível Básico, Secundário e médio tendo diferentes desafios dos sistemas escolares, inovações e intervenções pedagógicas diversificadas de modo a melhorar a inclusão moçambicana. Através dos objectivos substanciados no Plano Estratégico do MEC:

- A expansão do acesso a educação básica, secundária e universitária.
- A melhoria da qualidade dos serviços educacionais especiais.

- O fortalecimento das instituições e do quadro administrativo para uma educação inclusiva efectiva e sustentável.

Todavia, existem cerca de 500 milhões de pessoas deficientes em todo o mundo (Programa da Acção Mundial, Nações Unidas, 1983:1). Cerca de 80% destas pessoas vivem em países em via de desenvolvimento. Globalmente a incidência de incapacidade foi estimada em cerca de 6 a 7 % embora em alguns países possa atingir os 10% principalmente nos países em via de desenvolvimento. Uma grande percentagem de deficientes (cerca de 80%) vive em áreas rurais, isoladas nos países subdesenvolvidos (Plano Mundial de Acção das Nações Unidas:13). Os problemas tornam-se mais complexos, pois a maioria dos deficientes são também pessoas extremadamente pobres. Eles vivem em regiões onde os serviços médicos e outros relacionados são escassos e, às vezes, totalmente ausentes, e onde as deficiências não podem ser detectadas a tempo. As vezes, os serviços médicos são recebidos tardiamente, já não havendo mais nada a fazer. Na maioria dos países subdesenvolvidos, os recursos existentes não são suficientes para detectar e evitar a debilidade assim como encontrar serviços para a reabilitação dos deficientes (Plano Mundial de serviços das Nações Unidas: 14)

Embora as pessoas deficientes sejam consideradas como gozando dos mesmos direitos e possuindo iguais oportunidades das outras pessoas, as suas vidas são dificultadas por barreiras físicas e sociais na sociedade, o que limita totalmente a sua participação na mesma. Devido a essas barreiras, milhões de crianças e adultos em todo mundo são segregadas e degradados (Plano Mundial de Acção das Nações Unidas, 1983:1)

O Plano de Acção defende o direito das pessoas deficientes participarem plenamente na sociedade a que pertencem. Esta participação passa pela plena integração numa vida e desenvolvimento social numa família e de partilhar os direitos e deveres com os outros, assim como de gozar de liberdade e de responsabilidade de que usufruem os outros cidadãos. Isto significa a igualdade na sociedade, o que basicamente é a observância das necessidades dos seres humanos, tal como na igualdade de importância e de consciencialização das suas necessidades, as bases de planificação, desenvolvimento e distribuição dos recursos de tal ordem a que cada um partilhe de igual forma.

Uma destas transformações tem relação com o Plano Curricular Ensino Básico (PCBE), ele constitui o pilar fundamental do Ensino Básico, que tem como principal desafio “tornar o ensino mais relevante”. A visão da relevância do novo currículo fundamenta-se na percepção de que a educação tem de ter em conta, a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, para que se torne num factor, por excelência, de coesão social e não de exclusão.

A estratégia pretende contribuir para a redução da pobreza absoluta, a justiça, igualdade do género e a luta contra a propagação do HIV/SIDA criando, assim programas especiais para pessoas portadoras de deficiências.

1.2. PERFIL DO PAÍS

Em 1983, Moçambique introduziu o Sistema Nacional de Educação (SNE) através da lei 4/83, de 23 de Março e revista pela lei 6/92, de 6 de Maio. Tratou-se de uma alteração total da estrutura educacional até então vigente.

No contexto da estratégia global de desenvolvimento, o Governo adoptou, em 1995, a Política Nacional de Educação, que operacionaliza o Sistema Nacional de Educação.

Através do Plano Estratégico da Educação, o Ministério da Educação reafirma as prioridades na Política Nacional de Educação, com destaque para:

- o aumento das oportunidades educativas para todos os moçambicanos, a todos os níveis do sistema educativo;
- a manutenção e melhoria da qualidade de educação;
- o desenvolvimento do quadro institucional (MINED, 1997: 1)

Não obstante, há milhões e milhões de crianças de todos os países do mundo que manifestam um atraso em seu desenvolvimento intelectual, mas quando desde outro ponto de vista não diferenciam-se em nada de seus colegas, eles são incapazes de estudar com bons resultados e a ritmos suficientes, nas condições consideradas normais, quando se encontram em condições convenientes e se aplicam métodos especiais de ensino. A experiência demonstra que em muitos casos, alcançam progresso de maneira considerável.

As crianças com NEEs constituem uma proporção considerável da população escolar. As dificuldades que apresentam provocam problemas, limitações, sentimentos de minusvalia, faz sofrer às crianças, a seus pais e exigem recursos adicionais, materiais e humanos dos sistemas de educação. Os sistemas educativos e os programas

aplicados deveriam ter em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades deste grupo alvo. As escolas abertas para orientação inclusiva, criar comunidades acolhedoras, professores preparados e proporcionar-se deste modo uma educação para todos.

1.3. Metas e objectivos

A conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais; Acesso e Qualidade, em Salamanca (Espanha), em Junho de 1994, teve como objectivo específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com necessidades educativas especiais.

As metas e os objectivos-chave da Política para o Educação Inclusiva estão descritos no Plano Quinquenal do Governo para 2000- 2004, e no Plano Estratégico do sector da Educação (PEE, 1999- 2003) sob o lema "*Combater a Exclusão, Renovar a Escola*"

A Estratégia do Ministério para melhorar os serviços oferecidos às crianças com necessidades educativas especiais tem como base o princípio de inclusão, sendo:

1. Potenciar a integração nas escolas e salas de aulas existentes, de maior número possível de crianças com necessidades educativas especiais, ao invés de segregá-las em escolas separadas ou excluídas, por completo, da escola.
2. Formar inicialmente e em exercício os professores de modo a prepará-los para as exigências de ensinar um grupo ainda mais diverso de alunos.
3. Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professores, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais, nas escolas inclusivas.
4. Preparar os pais e as comunidades para as mudanças que possam ocorrer na inclusão, nas escolas.
5. Desenvolver estratégias de ensino e materiais apropriados para o uso em salas de aulas inclusivas.

As escolas inclusivas consistem em que os alunos devam apreender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.

As escolas se devem ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas e outras.

O sucesso da estratégia do Educação Inclusiva é da formação de professores assenta no envolvimento dos diferentes actores e intervenientes a nível distrital, provincial e das escolas através do desenvolvimento e implementação dos seus próprios planos.

Uma educação integral que favoreça a plena participação e integração destas crianças e jovens na sociedade requer a participação da comunidade, das famílias, dos serviços educativos, sanitários, profissionais, e de assistência social entre outros tendentes a conseguir a reabilitação, igualdade de oportunidades e facilitar a integração social das pessoas com necessidades educativas especiais.

Apesar dos esforços até aqui realizados, a grande maioria dos subsistemas de ensino oferecem serviços educacionais que não concorrem para uma maior inclusão das crianças com necessidades educativas especiais e ou portadoras de deficiências.

A escolarização de 100 % das crianças com necessidades educativas especiais não existe. Há fraca sensibilização sobre a participação sócio-escolar da criança com estas características.

O fraco asseguramento técnico, material das escolas inclusivas e especiais, a falta de meios de trabalho (circulantes, didácticos, compensatórios e outros) e a existência de barreiras arquitectónicas que impedem o acesso às escolas.

Há dificuldades na continuidade de estudo destas crianças no ensino secundário, técnico profissional, universitário e não há inserção laboral das mesmas no mercado de trabalho.

As estratégias devem possibilitar uma política educativa mais inclusiva para o Sistema Nacional de Educação, em todos os níveis de ensino, de modo a que as escolas possam ser de facto acessíveis a todos os alunos, independentemente das suas diferenças, ritmos e estilos de aprendizagem e na aplicação de técnicas de planificação, administração e gestão educacional na perspectiva da inclusão escolar.

Um processo interactivo de expansão, consolidação e de melhoramento da qualidade deverá ocorrer durante um longo período que dependerá em grande medida da formação e desenvolvimento profissional dos professores e de outros profissionais.

2. TIPOS DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Há deficiência que devem ser considerados caso a caso, admitindo-se em atendimento especial das escolas inclusivas e especiais para responder às necessidades educativas especiais.

Tipos de deficiência

2.1 Deficiência intelectual (retardo mental)

Insuficiência no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, fundamentalmente na esfera cognitiva, como consequência de uma lesão orgânica no cérebro, difuso e irreversível de origem genético ou adquirida.

2.2 Deficiências sensoriais:

Deficiência auditiva: É a diminuição ou perda parcial da audição, que pode ir desde mínimas anormalidades, até a perda com incapacidade social, em dependência do grau de afectação. Pode apresentar-se em duas formas:

Hipoacusia :Perda parcial da audição que dificulta o desenvolvimento da linguagem oral e o seu domínio.

Grau de afectação: leve de 20 a 40 db; moderada de 40 a 60 db; grave ou severa de 60 a 80 db

Surdez total: é a perda total estável da audição. Surdo com mais de 80 db.

Deficiência visual: É a perda total da visão em consequência de diversas causas e pode ser congénita ou adquirida.

As crianças com deficiência visual se agrupam atendendo o estado da agudeza visual e os procedimentos que se utilizam para recepção do material docente e a sua orientação espacial.

Cegos e práticos cegos. Com agudeza visual de 0. a 0.04, com a correspondente correcção.

Com agudeza visual de 0.5 a 0.08 na presença de atrofia progressiva do nervo óptico, da retina, que se caracteriza por perda da visão.

Débeis visuais: São aqueles com agudeza visual de 0.05 a 0.4, com a correspondente correcção. Em alguns casos para além da redução da agudeza visual, reduz, também o campo visual, afectando a visão espacial. Como é obvio dificulta a percepção do material docente

2.3 Deficiência físico-motora: A deficiência física motora é aquela que enfrenta a consequência de alterações no S.N.C.(sistema nervoso central), uma deformação, acidente genético, trauma(congénito ou adquirido), que impossibilitam ou limitam a realização de actividades próprias da sua idade, que pode agravar-se por alterações sensoriais ou intelectuais.

2.4 Dificuldades da aprendizagem: É uma das manifestações de disóntogenes do sistema nervoso central, que se caracteriza por um ritmo lento no desenvolvimento intelectual e conservação primária da capacidade intelectual. Esta falta de maturidade das funções intelectuais combina-se frequentemente, com as manifestações cerebroastémicos e à falta de maturidade.

2.5 Problemas de comportamento: A maioria das definições baseiam-se em critérios de que as crianças com problemas de comportamento revelam uma conduta inadequada para a sua idade, o que resultará em conflito social, infelicidade pessoal e fracasso escolar. Este distúrbio depende da dimensão de intensidade e duração para que se possa distinguir entre comportamento e distúrbio de conduta.

2.6 Perturbações na linguagem: Comunicação não é mais que um estado em que um indivíduo não demonstra um conhecimento das necessidades do sistema linguístico proporcional à norma esperada. Típicamente, uma criança é chamada com dificuldade, quanto às suas habilidades de linguagem primária são deficientes em relação às expectativas para a sua idade cronológica.

Desde o nascimento existem na criança reacções vocais, mas a sua linguagem se forma só sob a influência das relações com os adultos.

2.7 Deficiências múltiplas

“As deficiências múltiplas referem-se á ocorrência de duas ou mais deficiências, que se manifestam numa mesma pessoa”

2.8 Superdotação

Crianças que mostram um alto rendimento na escola e que requerem de um tratamento fora do comum e uma atenção diferente.

Atendendo a natureza da deficiência e da realidade actual das escolas regulares do país,não possuindo ainda alguns pressupostos básicos e necessário que dentre eles, destacam-se:

- Padrões mínimos de infra-estrutura das escola.

- A formação inicial e contínua dos professores.
- Os professores das escolas especiais e inclusivas apresentam muitas dificuldades na sala de aula, carecendo de melhor preparação na orientação da aprendizagem dos alunos deficientes.
- A aplicação de estratégias de gestão de turmas numerosas com alunos portadores de necessidades educativas especiais /deficiências.
- A disponibilidade de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva.
- Programas educacionais em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento.

Deste modo, os alunos com necessidades educativas especiais ligeiras e moderadas deveriam ser atendidas em escolas inclusivas do ensino regular e as profundas em turmas especiais das mesmas escolas apenas para aprendizagem devido o trabalho correctivo compensatório que as mesma requerem. Podendo porém, partilhar outras actividades que contribuam para o seu desenvolvimento fisico-motor e mental, entre outros.

Os alunos com a **Deficiência visual total** deverão permanecer na turma especial de 1ª à 5ª classe para desenvolver as habilidades requeridas no seu Sistema Braille proceder-se a inclusão no ensino regular.

Os alunos **Dificientes Auditivos (Hipoacúsicos e os Surdos)** poderão permanecer no ensino regular com o acompanhamento dos professores da classe bem como os do apoio (ensino especial). Assim, os alunos **surdos** terão como comunicação a Língua de Sinais e os hipoacúsicos a oralidade.

Os alunos com **Dificientes Mentais** sensoriais, graves ficarão em turmas de escolas inclusivas ou em escolas especiais.

Por conseguinte, a estratégia de Educação Especial estabelece para:

Acesso

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (gratuita e próxima de sua residência).
- Direito de ser respeitado por seus professores.
- Remover barreiras arquitetónicas e educacionais para a aprendizagem.

Qualidade.

- Estabelecer a articulação e parceria entre as instituições de ensino, trabalho e sectores empresariais para o desenvolvimento do programa de Educação Profissional.
- Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não currículo diferente.
- As escolas devem favorecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos.
- As turmas de inclusão não devem ser de mais de 25 alunos para permitir o atendimento individual e diferencial.
- Desenvolver estreitas relações com os pais e com comunidades. A boa gestão escolar depende do envolvimento activo e criativo dos professores e auxiliares, trabalho de equipa para satisfazer as necessidades dos alunos.
- Os directores das escolas têm uma responsabilidade especial na promoção de atitudes por parte de toda a comunidade escolar e na colaboração eficaz de professores do regular e pessoal de apoio (professores do ensino especial).
- A avaliação deve estar em consonância com as características e tipo de deficiência dos alunos.

Capacidade institucional:

- A formação-em-serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através dos orientadores e apoiada pela formação à distância e outras formas de auto- formação
- Reabilitação das 3 escolas especiais e 10 escolas inclusivas em cada província.
- Formação de 50 professores superiores, 50 educadores, e 50 auxiliares para responder as necessidades educativas e deficiências com a finalidade de lhes propiciar uma ligação indispensável entre teoria e a prática.
- Criação de comités de pais, associações, profissionais de educação, saúde, sociais e outros.
- Jornadas científicas sobre as necessidades educativas especiais

2.1.Desafios

Os desafios e objectivos são os seguintes:

- Mapeamento das crianças em idade escolar por província.
- Potenciar a integração nas escolas e salas de aulas existentes, de maior número possível de crianças com necessidades educativas especiais.
- Formar inicialmente e em exercício os professores de modo a prepará-los para as exigências de ensinar um grupo ainda mais diverso de alunos.
- Criar equipas multissetoriais /disciplinares para caracterização e orientação dos alunos com NEE's e deficiências.
- Desenvolver estratégias de ensino e materiais apropriados para o uso em salas de aulas inclusivas.
- Criar de 3 centros de recursos, na zona norte (Nampula), centro (Manica) e sul (Gaza), para potenciar a educação inclusiva e 10 escolas inclusivas em cada província.
- Formar 55 professores com nível superior em Educaçã Especial (fora do país)
- Organizar a participação das comunidades na educação das crianças com NEE'S (pais.associações, entre outros)
- Preparar os pais e as comunidades para as mudanças que possam ocorrer na inclusão, nas escolas.
- Implementar a cadeira da educação especial nos currículos de formação de professores em inicial e em dos professores a diferentes n'veis de ensino.

3- OBJECTIVOS

Objectivo Geral

- Assegurar o acesso e integração aos diferentes níveis de ensino a crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, em condições pedagógicas, técnicas e humanas apropriadas

Objectivos Específicos

- Identificar as crianças com NEEs na medida do possível, antes do início da escolarização.

- Integrar a maior parte destas crianças em escolas regulares com um sistema de apoio diferenciado.

3.1-LINHAS GERAIS PARA O TRABALHO CORRECTIVO COMPENSATÓRIO.

As linhas gerais para o trabalho correctivo compensatório devem estar encaminhadas para alcançar os seguintes propósitos:

- As crianças, jovens e adultos com Deficiência Mental preparadas para a vida adulta e independente, com o esforço da família e da comunidade, desenvolvendo as potencialidades dos mesmos a partir dum plano de estudo que garanta uma cultura básica (ciclo estético, físico, moral, sócio- laboral) tendo em conta o enriquecimento curricular com um enfoque prático, que possibilite uma vida activa e sua plena integração sócio- laboral.
- As crianças, jovens e adultos com Deficiência Auditiva, potenciando a utilização da língua de sinais como proposta pedagógica educativa na comunicação dos surdos, o desenvolvimento da linguagem para o importante papel que esta desempenha na plena integração dos deficientes auditivos numa sociedade composta na sua grande maioria por ouvintes.
- As crianças, jovens e adultos com Deficiência Visual a partir do conhecimento profundo das características de cada aluno, o que inclui o estado da agudeza visual e do campo visual, características das alterações visuais mais frequentes, efeitos psíquicos e físicos que podem provocar as diferentes patologias, entre outras. A atenção pedagógica deve compreender a formação geral semelhante ao estabelecido pela Educação Geral junto a uma formação específica (orientação e mobilidade, Mecanografia em preto, Estenografia Braille, actividades domésticas, oficinas com uma orientação de preparação para a continuação do estudo e sua incorporação na vida social.
- As crianças, jovens e adultos com Estrabismo, Ambliopia e outras deficiências menos severas para atingir o restabelecimento e desenvolvimento das funções visuais, evitando o retardamento escolar e a aparição de transtornos psicológicos.
- Desenvolver o trabalho pedagógico- correctivo das crianças com dificuldades de aprendizagem com o propósito da activação máxima das suas possibilidades.

- O atendimento das crianças com problemas de comportamento estará dirigido para dar a estes alunos um tratamento diferenciado e individualizado onde a família e a comunidade devem desempenhar um importante papel.
- O trabalho com os portadores de deficiências físico-motoras garantirá a atenção integral destas crianças dirigida à reabilitação física, psicológica, pedagógica, laboral e social para integrá-los na sociedade.
- Os alunos com Perturbações da linguagem leve deve-se oferecer-lhes terapia individual ou em grupo, priorizado a preparação dos professores, com o objectivo de sistematizar a atenção e o desenvolvimento do processo docente educativo, o que apoia o trabalho de prevenção dos problemas na aprendizagem dos alunos.
- A atenção dos alunos que manifestam graves perturbações da linguagem, pois têm afectações em todos os componentes da linguagem (fónico, léxico e gramatical) ainda quando não apresentam deficiências auditivas e não está comprometida a área intelectual, devem receber uma atenção mais especializada, reforçando a atenção na aprendizagem da linguagem oral e escrita, terapias individuais, etc., com o objectivo de corrigir as dificuldades que apresentam na linguagem.
- A atenção das crianças com sobredotação deve estar dirigida à estimulação constante e sistemática, que propicie e facilite o desenvolvimento óptimo de suas capacidades, oferecimento de oportunidades de aprendizagem de qualidade, procurar currículos mais complexos de onde possam aprender, criar um ambiente no qual alunos portadores de altas habilidades possam atingir o máximo de seu potencial, os professores têm que desenvolver uma estratégia especial para que o talento não morra e se cultive, se eleve a planos superiores.

3.2. Cobertura da Estratégia

A Estratégia de Ensino Inclusivo está concebida para toda a população, em idade precoce, escolar de qualquer ensino, rapariga ou mulher que apresentem factores de risco, insuficiências físicas, sensoriais, intelectuais, de aprendizagem e de comportamento, entre outros., onde se impliquem todos os elementos importantes do sistema educacional em estreita relação com as instituições e organizações de todo o país.

3.3. Estratégia para a implementação

A orientação e o acompanhamento é a estratégia para desenvolver o atendimento das crianças com NEEs.

A orientação é essencialmente uma relação de ajuda.

A orientação psicopedagógica é um processo dinâmico de ajuda às crianças em seu meio natural, exercido fundamentalmente pela escola, família e a comunidade em situações diversas à preparação e o controlo de especialistas e profissionais, capazes de dirigir o processo e impedir com acções concretas os fracassos escolares e onde se tem produzido corrigi-lo ou compensá-lo.

Objectivos de orientação psicopedagógica:

Prevenir e ou solucionar problemas no seio familiar, escolar e social, ou no desenvolvimento de potencialidades escolares.

A orientação vai dirigida não só a crianças com NEEs, mas também no contexto escolar, familiar e comunitário.

Linhas fundamentais de orientação e acompanhamento .

Natureza dos objectivos da intervenção.

- Clínica ou reabilitada :

Significa dar atenção às necessidades de tipo física, psíquica, sensorial

- Educativa- pedagógica

Significa prestar maior atenção aos aspectos relacionados com o processo docente educativo

- O metodológico
- Curricular
- Relações professor- aluno
- Relações aluno- aluno
- Contexto familiar

Ambas as posturas estão estreitamente vinculadas pois um aspecto fundamental do conceito de NEEs é que as dificuldades da aprendizagem, o desvio no desenvolvimento que apresentam estes alunos estão em função não só de suas limitações físicas, psicológicas, sensoriais mas também às deficiências e necessidades do próprio processo docente educativo e nas aulas como elemento essencial deste processo, o que significa que o colectivo pedagógico e os professores encarregues de dar apoio, orientação e acompanhamento devem contribuir com acções concretas a dar soluções que levem ao aperfeiçoamento contínuo, do processo ensino

aprendizagem, facilitando não só, a atenção as crianças com NEEs, mas também a atenção integral à matrícula geral da escola como elemento de prevenção primária, propiciando a integração escolar e a atenção daqueles alunos que podem apresentar deficiências na aprendizagem o desvio no desenvolvimento como consequência dum processo de ensino aprendizagem inadequado.

É por ele que o acompanhamento, a orientação e o controlo deve estar dirigido a promover os métodos, vias ou procedimentos que cumpram com a finalidade da escola para todos, vinculando todos os elementos que intervirem na educação das crianças, escola- família- comunidade.

Modalidade de intervenção

Intervenção Ampla

Permite o adequado desenvolvimento dos alunos e a escola

Intervenção Correctiva

Não é mais que a aplicação de diferentes tratamentos as deficiências que já apareceram nas crianças e jovens



Intervenção Preventiva

É o conjunto de acções que perseguem a detecção precoce dos transtornos e dificuldades e seu tratamento imediato com o objectivo de impedir sua generalização ou expansão.

A dimensão preventiva e de atenção dos alunos alcança uma importância extraordinária no Ensino Infantil, em que a detecção de situações ou factores de risco possibilitam uma atenção mais efectiva e profiláctica nestas idades.

3.4. Característica da intervenção

Os especialistas, professores e outros profissionais que actuam sobre a escola, nela, o seu contexto deve eleger o tipo de intervenção que se vai desenvolver, é dizer intervenção directa ou indirecta sobre a própria criança, a intervenção sobre o contexto escolar, familiar e comunitário com o qual a intervenção sobre a criança chega de forma indirecta ou mediatizada.

Intervenção directa: São as actuações que executam os profissionais de apoio de forma individual. Este tipo de intervenção deve ter em conta os seguintes aspectos: Capacidade de trabalho do aluno, Tipo de necessidade, o papel do professor, a quantidade de alunos que precisam de apoio, outros.

Intervenção indirecta: É a preparação que executam os profissionais de apoio quanto ao treinamento dos professores para que estes realizem com as crianças e jovens acções que contribuam a compensar ou corrigir as deficiências na aprendizagem ou desvio no desenvolvimento.

Intervenção sobre o contexto escolar: São acções que vão dirigidas à satisfação das necessidades de toda a instituição educacional, com o objectivo de proporcionar um adequado desenvolvimento da escola e melhorar ou aperfeiçoar a atenção integral das crianças e jovens. Este carácter de intervenção não deve em nenhum momento não pode retirar importância às actuações que há de levar-se a cabo com os alunos individualmente, seja directa ou indirecta através dos professores, a família ou a própria comunidade.

Intervenção sobre o contexto familiar

São as vias que pode utilizar a escola para garantir o melhoramento gradual com algum tipo de necessidades, seja desde os processos educativos que utilizam como seus modos de actuação com seus filhos por exemplos: Escolas de pais, salas individuais, orientação familiar entre outros.

Intervenção sobre a comunidade

As acções que se levam a cabo neste meio têm como finalidade facilitar e potenciar o adequado desenvolvimento da instituição escolar e das crianças e jovens, assim como tentar solucionar os problemas educativos que se possam apresentar na comunidade.

Na análise destes, o modo de intervenção nunca é exclusivamente institucional ou individual, quando se actua de uma forma integral no centro escolar, a finalidade há de ser sempre otimizar o processo docente educativo e aperfeiçoar a atenção integral das crianças.

Na actualidade a orientação se concebe como um serviço especializado de orientação (terapêutica, de ajuda e ou apoio) é dizer que a intervenção orientadora deve facilitar a prevenção de desajustes ou deficiências, através do desenho das experiências acumuladas integrando no próprio curriculum, as atitudes e os valores, assumindo a finalidade da educação de desenvolver o máximo possível as potencialidades de cada indivíduo em seu meio natural.

A intervenção deve estar dirigida à preparação das diferentes estruturas de direcção e do próprio docente quanto a:

- Conhecer as particularidades psicopedagógicas das idades no processo docente educativo.
- Como desenvolver a área cognitiva que engloba pensar, raciocinar, solucionar problemas, tomar decisões, etc.
- Como alcançar um funcionamento afectivo que inclui: temperamento, autocontrolo, disciplina consciente, entusiasmo, etc.
- Como alcançar a formação de valores nas escolas desde as primeiras idades.
- Como proporcionar através de métodos novos e actualizados sucesso na aprendizagem nas escolas, referentes a conhecimentos da Língua Materna, Matemática, Historia, Linguagem oral e escrita, etc.
- A preparação para a formação laboral dos estudantes desde a tenra idade.
- Como aperfeiçoar o sistema de aulas.(Anexo III)
- Educar os pais sobre diferentes temas.

Etapas do processo orientador

Este processo de tratamento de uma criança a uma situação determinada num colectivo escolar, leva-se a cabo mediante um processo organizado que combina desde o seu inicio a avaliação e a intervenção.

4. Metodología de trabalho

- I. Selecção da equipa de trabalho que atenderá a escola, distrito ou zona determinada.

- 1.1 Caracterização do meio escolar, familiar e comunitário, determinar as potencialidades e limitações que apresentam estes factores. Necessidades dos professores para enfrentar o trabalho.
- 1.2 Informação preliminar das crianças com NEEs, definição do tipo de necessidades especiais.
- 1.3 Desenho do processo de orientação e acompanhamento das crianças com NEEs através da tomada de decisões dos seguintes aspectos e com a participação de todos os factores.
 - 1.3.1 Objectivos prioritários a mudar no contexto escolar, familiar e comunitário.
 - 1.3.2 Definição das alternativas de orientação das crianças com NEEs.
 - 1.3.3. Utilização de serviços de apoio e ou ajuda entre outros.
2. Elaboração de forma individual e personalizada do programa de intervenção psicopedagógica tendo em conta 4 fases.

Fases do Programa de Intervenção Psicopedagógica na sala de aulas

1ª Fase: Avaliação e caracterização inicial. Determinação de necessidades e potencialidades (Janeiro/ Fevereiro)

A avaliação e caracterização inicial sempre é uma tarefa complexa que implica antes de tudo, determinar que tipo de informação resulta mais útil, para orientar o processo de tomada de decisões. Isto vai depender da unificação de critérios de todos aqueles profissionais que participam no diagnóstico e que permitem a determinação das Necessidades Educativas Especiais.

Ela deve ser integral, personalizada, optimista, com enfoque ecológico, processual, preventiva, colaborativa, objectiva, universal e dinâmica , deve ter em conta determinados elementos (anexo I)

A caracterização também implica a Definição das necessidades e potencialidades das crianças e jovens com NEEs, que podem ser:

Necessidades intelectuais, de aprendizagem, sensoriais, físicas, comportamentais, linguísticas, afectivas, morais, estéticas, profissionais que sociais entre outras

Resulta muito valioso captar em cada caso o conservado ou menos afectado, conhecer a história do indivíduo para compreender a sua dinâmica, variações e relação causa efeito e a unidade e relação entre o biológico e o social.

Na identificação de necessidades e potencialidades é necessário a determinação dos rasgos nucleares e a estrutura do defeito em cada NEEs.

As necessidades podem ser temporais ou permanentes, simples ou complexas, originadas pelo contexto social e cultural associada á sua história educativa, escolar, inadequados métodos de ensino e educação, condições pessoais de sobredotação intelectual e de discapacidade psíquica, motora ou sensoriais. Sua identificação e tratamento tem carácter contextual e podem estar relacionadas com um ou vários dos aspectos abordados ou outras esferas e factores comprometidos com o desenvolvimento da personalidade dos alunos.

As necessidades educativas especiais têm um carácter interactivo, são relativas e variáveis, dependem tanto do aluno como das condições do contexto no que se desenvolve o seu processo de ensino e aprendizagem.

2ª Fase: Elaboração da estratégia de intervenção. Desenho da resposta pedagógica. (Marco).

Tendo em conta a informação recompilada na caracterização, o professor faz a elaboração das acções do Programa de Intervenção.

Conteúdo do programa de intervenção na sala de aula.

Sistema de acções dirigidas a um objectivo (potencial, modificar, mudar, trocar, modificar, fortalecer, etc. o desenvolvimento. Estas acções têm carácter extraordinário (ajuda extra de tipo educativa, psicológica, médica ou de outro tipo, que respondem aos princípios de individualização e personalização da resposta pedagógica desde a perspectiva das necessidades e potencialidades.

Seu conteúdo está formado pelos recursos , apoios, ajuda que precisa cada indivíduo para alcançar seu máximo desenvolvimento. Estes recursos podem ser:

- Pessoais (professores e especialistas)
 - Materiais (equipamento didáctico, meios técnicos e elementos que facilitam a deambulação)
 - Organizativos mudanças na organização escolar, horários, regime do dia, diferentes agrupamentos, novas ofertas educativas, etc.
 - Curriculares (adaptações de acesso e curriculares) Anexo II
- Determinação das acções, precisar as ajudas, apoios, recursos e adaptações de acesso ou curriculares que são necessárias para cada caso.

3ª Fase : Implementação da estratégia psicopedagógica

(Março-15/ Outubro)

Estas acções devem ser implementadas pelos professores, através da planificação e execução de actividades concretas, tendo como reserva para seu cumprimento o trabalho frontal, individual e diferenciado.

4ª fase. Avaliação da eficácia da estratégia psicopedagógica (Nov.- Dez)

Finalmente se faz a avaliação da eficácia do Programa de intervenção,

Nesta etapa o professor tem que fazer um relatório para valorizar o cumprimento das acções da estratégia (avanços, retrocessos, aquisições, mudanças, dinâmica) suas causas e a responsabilidade dos intervenientes.

Também faz a actualização da caracterização psicopedagógica, Redefine as necessidades especiais e redesenha e aplica o programa de intervenção.

Se repete de novo o algoritmo segundo as etapas.

Acompanhamento: Avaliação contínua de forma transversal estão presente ao longo do processo docente educativo, determinando a eficiência do cumprimento de cada processo de intervenção em função das necessidades detectadas nos componentes de trabalho preventivo.

A avaliação deste processo há de ser coerente, com carácter preventivo e intervertivo, em função de que cada colectivo pedagógico revise de forma sistemática suas estratégias e que a avaliação ou valorização no fim se corresponda com o diagnóstico inicial e os objectivos previstos nos programas de intervenção.

Para fazer um acompanhamento do desempenho do aluno, mais que as actividades e o controlo sistemático e a qualificação, deve utilizar-se a observação constante e sistemática da aprendizagem, permitindo redesenhar as estratégias, métodos e procedimentos utilizados pelo professor no desenvolvimento de suas aulas, propiciando a revisão de seu desempenho profissional, servindo-lhe como elemento importante para a renovação constante da tarefa pedagógica e terapêutica.

O Ensino

O ensino consiste em assistir e apoiar a aprendizagem da criança.

A aprendizagem da criança será o resultado do processo de colaboração com um guia que oriente seus esforços, que plantei problemas e que lhe ajude a resolver.

O professor guia, ajuda a criança a superar os obstáculos que ela encontra em seu caminho, proporciona materiais, ajuda a entender as actividades que planeia os conteúdos do currículo, etc.

O professor deve organizar as ajudas partindo do conhecimento de seus alunos, combinando recursos, meios de ensino, materiais e ajudas técnicas, assim como tomando decisões frente às situações e realidade que se lhes apresenta, o qual permitirá identificar as verdadeiras necessidades das crianças e possibilitando ligar estratégias flexíveis para prestar apoio pedagógico que os alunos necessitam, de acordo com as suas particularidades individuais e colectivas.

Uma pedagogia diferenciada

“Nem todas as crianças aprendem da mesma maneira”, se fizermos a análise desta expressão poderíamos dizer então que todos os educandos têm características individuais, possuem distintas expressões sociais. Ademais, as suas necessidades e interesses são diversas. Por tal motivo o professor não pode transmitir a todos os alunos por igual os conteúdos do currículo escolar, ademais de conhecer que nem todas as crianças aprendem da mesma forma, nem ao mesmo tempo. É então que os colectivos pedagógicos são chamados a reflectir sobre a organização da aula e dos alunos dentro do contexto da turma, esta organização deve estar dirigida a que o professor organize seus alunos atendendo a dois elementos:

- Agrupar os seus alunos tendo em conta os níveis de assimilação e sua disposição para a aprendizagem.
- Proporcionar oportunidades e ajudas para que estas crianças e jovens possam trabalhar com independência relativa.

Tendo em conta estes elementos o professor pode atender simultaneamente vários grupos de alunos, quando o professor trabalha com diversos grupos na aula, atende diferenciadamente a cada um destes grupos e aos alunos pertencentes a eles.

Para organizar os alunos segundo os níveis de assimilação tendo em conta o seguinte:

- Disposição da aprendizagem, afinidade e níveis de sucesso.
- Possibilidades de estimular o trabalho cooperativo de modo a que cada aluno, esteja a tempo de desenvolver a sua própria aprendizagem e apoie o resto dos seus colegas.

- Conseguir estimular o apoio, atitudes solidárias entre os membros de todo o grupo e entre todos seus alunos da turma.
- Facilitar actividades de apoio aos alunos tendo em conta as suas potencialidades e necessidades, em correspondência com o currículo ordinário.
- Incentivar a aprendizagem contínua através das actividades docentes e extradocentes.
- Alcançar a participação dos alunos no desenvolvimento de tarefas próprias de suas idades e capacidades.
- Contextualizar a aprendizagem no meio social em que se desenvolve a criança.
- Considerar a cultura local e o meio ambiente como contextos funcionais da aprendizagem.
- Possibilidades de apoio da família e da comunidade.

A implementação da Estratégia de Educação Inclusiva bem sucedida leva tempo e depende do compromisso de todos os intervenientes . Os elementos para bom sucesso são um compromisso Nacional a todos os níveis, uma capacidade institucional e uma ligação coerente entre o nível central, provincial, distrital e as escolas através de informação, apoio, coordenação, entre outros.

- 1-Política da Educação Inclusiva, 2003.
- 2- Projecto Escolas Inclusivas : Relatório Preliminar da fase piloto, Maputo, Junho
- 3-UNESCO. (1994) Necessidades Educativas Especiais. Instituto de investigação Educacional. Lisboa.
- 4-Governo de Moçambique. (1995). Plano Quinquenal do Governo 1995-1999. 2000-2004
- 5-Congresso Internacional sobre superdotação. Agosto, 1998/Brasil
- 6-Declaração Mundial sobre Educação para todos (JOMTIN, Tailândia, 1990).
- 7-Declaração de Salamanca, Espanha (7 a 10 de Junho 1994)
- 8-5ª Conferência Internacional, de Educação das pessoas adultas ,Julho 1997.
- 9-Visão geral dos conteúdos do Ensino Básico.
- 10-Plano curricular do Ensino Básico.
- 11-Plano estratégico de Educação 1999-2003.
- 12-Política para a pessoa portadora de Deficiência. Resolução Ministerial Nº20/99 de 23 de Junho.
- 13- Situação do Deficiente em Moçambique. Julho 2000.
- 14- A escola actual no processo de integração. Agosto de 1999.
- 15- Relatório do Departamento de Educação Especial. Maio de 2003.
- 16-Relatório do II Seminário de avaliação da II fase de implementação do Projecto Escolas Inclusivas. Maio 2003.
- 17- Bell, Rodriguez Rafael.Educação Especial: Razões, visão actual e desafios.
- 18-Rosa Blanco, Guijarro.Modelos de apoio e assessoramento, Chile, 1996.
- 19-Molina, García Santiago. Bases psicopedagógicas da Educação Especial Espanha, 1998.
- 20-Organização psicopedagógica, 1997/1998. Universidade de Bolívia.
- 21-Bell Rodriguez Rafael, Sublime profissão de amor.
- 22-Estratégia de promoção de saúde da população em idade escolar Nov de 2001)

APÊNDICE 4

**Estratégia da Educação Inclusiva em Moçambique
Plano de Implementação**



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

ESTRATÉGIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO

PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

Objectivos específicos	Actividades	Prazo	Responsabilidade
1. Identificar as crianças com NEEs na medida do possível no início da escolarização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenar com o Ministério de Saúde e Acção Social para conhecer as crianças com factores de risco e com NEEs na idade de 0 a 6 anos. ▪ Criar banco de dados entre os Ministérios intervenientes para realizar um levantamento a nível das comunidades e famílias que garanta os registos das crianças com NEEs de 0 a 6 anos. ▪ Avaliar as NEEs por um grupo de especialistas. Elaborar as recomendações para o trabalho de estimulação destas crianças. ▪ Preparar os educadores, famílias, comunidades e instituições para o processo de estimulação precoce. ▪ Desenvolver seminários, troca de experiências, entre outras actividades de superação que contribuam para a realização dum trabalho de qualidade. ▪ Elaborar materiais de orientação e de consulta que orientem como desenvolver o trabalho. ▪ Controle e avaliação sistemático do processo de estimulação. ▪ Reavaliar a criança para iniciar sua vida escolar. Elaborar as recomendações para o trabalho na primeira classe independentemente da escola. 	<p>2005 / 2008</p>	<p>DEE, DPE</p> <p>Ministério de Saúde e Acção Social</p>

Objectivos específicos	Actividades	Prazo	Responsabilidade
<p>2- Integrar a maior parte das crianças com NEEs em escolas regulares com um sistema de apoio diferenciado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar crianças em idade escolar através de um processo de caracterização e diagnóstico. ▪ Elaborar as recomendações para realizar o trabalho correctivo educativo. ▪ Escolarizar as crianças . Assegurar a escolaridade obrigatória e proporcionar uma formação em todos os graus de ensino e a capacitação vocacional que permita a integração destas crianças e jovens em escolas regulares, na sociedade e na vida laboral. ▪ Elaborar e implementar a estratégia psicoeducativa. ▪ Controle e avaliação do cumprimento da estratégia ▪ Redesenho da estratégia de trabalho. ▪ Proporcionar aos cidadãos iguais oportunidades de acesso aos diversos níveis de ensino de acordo com as suas capacidades que lhe permitam a continuidade de estudo no Ensino Secundário, Técnico Profissional e Universitário. ▪ Desenvolver programas específicos de transição, apoio á entrada no Ensino Superior 	<p>2005 / 2008 2005 / 2008 2005 / 2008 2005 / 2008 2005 / 2008 2006 2007 2007</p>	<p>G. multidisciplinar DEE, DPE , Escolas DEE, DPE , Escolas DEE, DPE , Escolas DEE, DPE , Escolas DEE, DPE , Escolas Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia.</p>

PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

Objectivos específicos	Actividades	Prazo	Responsabilidade
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparar as crianças e jovens para a vida adulta e independente através do enriquecimento curricular, proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária . ▪ Proporcionar uma formação laboral específica ou profissionalização. ▪ Treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola como membros independentes com a cooperação de instituições, sindicatos, organizações entre outros. ▪ Possibilitar a inserção laboral e profissional, que garanta a pessoa com NEEs a integração, continuidade do posto de trabalho ou o acesso a um novo, compatível com as suas capacidades físicas e psíquicas. O vínculo laboral pode ser em: Emprego ordinário, trabalho em casa, Ateliers especiais, trabalho no mercado informal ▪ Garantir aos cidadãos o acesso crescente à ciência, e à formação técnico profissional. ▪ Organizar cursos especiais para a educação de adultos. ▪ Assegurar o acesso aos diversos níveis de ensino de crianças e jovens provenientes de famílias de recursos escassos ▪ Melhor a supervisão e garantir a qualidade do ensino de modo a que as crianças e jovens com NEEs adquiram uma preparação para a vida adulta e independente. 	<p>2005 / 2008</p> <p>2006</p> <p>2006</p> <p>2006</p> <p>2006</p> <p>2006</p> <p>2006</p> <p>2005</p> <p>2005 / 2008</p> <p>2005 / 2008</p>	<p>DEE, DPE, Escolas</p> <p>DEE, DPE, Escolas</p> <p>DEE, DPE, Escolas</p> <p>Mimed e Ministério do Trabalho</p> <p>Mimed e Ministério do Trabalho</p> <p>DEE, DPE e Ministério Mulher e Acção Social</p>

PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

Objectivos específicos	Actividades	Prazo	Responsabilidade
<p>3- Desenvolver estratégias de ensino e materiais apropriados para o uso em salas de aulas, que permitam melhorar a qualidade de ensino, assim como a implementação de adaptações curriculares tendo em conta as especificidades de cada tipo de deficiência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oferecer opções curriculares que se adaptem a crianças e jovens com capacidades, necessidades e interesses diferentes. ▪ Proporcionar as ajudas técnicas necessárias para favorecer o acesso ao currículo e facilitar a comunicação á mobilidade e á aprendizagem. ▪ Aplicar novas estratégias de avaliação dos alunos que privilegiam o desempenho académico, sociais, afectiva, emocional e comportamentais, vendo o aluno na sua totalidade como um ser em evolução dentro do seu contexto sócio- cultural ▪ Aplicar a promoção tendo em conta as inovações feitas ao currículo. O critério fundamental será o social 	<p>2005 / 2008</p> <p>2005 / 2008</p> <p>2005 / 2008</p> <p>2005 / 2008</p>	<p>DEE, DPE Direcção das escola</p> <p>DEE, DPE E Direcção de escola</p> <p>DEE, DPE E Direcção das escola</p> <p>DEE, DPE Comissão Nacional de exame</p>

PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

Objectivos específicos	Actividades	Prazo	Responsabilidade
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar os exames tendo em conta as características e limitações, em estreita ligação e prévia coordenação com o Ensino Regular e a Comissão Nacional de Exames. ▪ Prover de materiais de ensino aprendizagem adequados e acessíveis. ▪ Incentivar a produção de livros e materiais específicos . ▪ Discriminar, qualificar e orçamentar o material a produzir ou a adquirir (compensatório, bibliográfico e outros ▪ Explorar as possibilidades do custo do livro ser baixo de modo a garantir que todas as crianças e jovens com NEEs tenham acesso a todos os materiais específicos(para os mais desfavorecidos serem contemplados na caixa escolar). ▪ Explorar as possibilidades do acesso ao livro tracrto a Braille e outros materiais 	<p>2005 / 2008</p>	<p>DEE, CNE, DPE</p> <p>DEE, DPE</p> <p>DEE, DPE</p> <p>DEE, DPE</p> <p>DEE, DPE</p> <p>DEE, DPE</p>

PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

Objectivos específicos	Actividades	Prazo	Responsabilidade
<p>4- Formar e capacitar professores em técnicas e metodologias específicas inerentes às NEEs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formar e capacitar os técnicos das DDE's, coordenadores de ZIPs, professores em exercício para o atendimento de crianças com NEEs. ▪ Formar professores de Psicologia e Pedagogia dos CFPP's e IMAP's em matéria de NEEs. ▪ Realizar Jornadas Pedagógicas focalizadas para o atendimento de crianças com NEEs. ▪ Capacitar os professores contratados sem formação psicopedagógica ▪ Realizar seminários de capacitação contínua de técnicos e professores. ▪ Enriquecer os actuais programas de formação inicial, nos IMAP 's e CFPP com conteúdos sobre a base dum boa pedagogia em termos de: 	<p>2005 / 2008</p>	<p>DNFPTE, INDE, DEE, DNEB, DNEEG, DNET, DNEA IAP, Ensino a Distância</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Detecção e avaliação das necessidades educativas especiais. - Adaptações curriculares. - Técnicas de individualização do ensino entre outras. - Metodologias específicas, com o objectivo que de facto possam ter em conta a diversidade de estilos, ritmos e necessidades de aprendizagem dos alunos independentemente de suas 			

PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

Objectivos específicos	Actividades	Prazo	Responsabilidade
	<p>características físicas, sensoriais, mentais e emocionais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacitar técnicos e professores de Ensino Secundário, Técnico e Superior para que possam desenvolver iniciativas específicas de orientação educacional, vocacional e profissional para que os alunos com NEEs possam frequentar estes níveis de ensino. ▪ Estudar as possibilidades de inserir no plano de estudo das Instituições de Ensino Básico a formação de cidadãos que possam comprometer-se com questões de educação, formação e cidadania de pessoas com NEEs. ▪ Enriquecer os conteúdos da Licenciatura em Psicologia/Pedagogia com o objectivo de aprofundar os conhecimentos relacionados com as necessidades educativas especiais. 	<p>2005 / 2008</p> <p>2006</p> <p>2005 / 2008</p>	<p>DEE, DPE, DNFFTE</p> <p>DEE, DPE, DNFFTE</p> <p>DEE, DPE, DNFFTE</p>

PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

Objectivos específicos	Actividades	Prazo	Responsabilidade
<p>5- Garantir que o ambiente das escolas se torne mais acessível para as crianças com NEEs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reabilitar as infra- estruturas existentes de modo a oferecer condições de segurança e que sejam estimulantes para as crianças e os professores, com meios básicos adequados em termos de ensino aprendizagem, administração e gestão, saneamento, prática desportiva, água potável, alojamento, plano sustentável de manutenção, equipamento em correspondência com ás necessidades educativas especiais. ▪ Estabelecer critérios para a definição das matrículas e números de professores. ▪ Manter as instalações a um nível básico aceitável. ▪ Construção de rampas que possibilitem o acesso a escola. 	<p>2005 / 2008</p> <p>2005 / 2008</p> <p>2005 / 2008</p> <p>005 / 2008</p>	<p>MINED/ DEE, DPE</p> <p>MINED/ DEE, DPE</p> <p>MINED/ DEE, DPE</p> <p>MINED/ DEE, DPE</p>

PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

Objectivos específicos	Actividades	Prazo	Responsabilidade
6- Preparar os pais e as comunidades para as mudanças que possam ocorrer nas escolas no processo de inclusão.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Envolver as famílias, serviços educativos, sanitários, profissionais no trabalho desenhado pela escola. ▪ Preparar os pais para assumir as funções que correspondem a cada um dos seus filhos. ▪ Conseguir que os pais participem na elaboração, implementação e avaliação da estratégia psicopedagógica, assim como executar com seus filhos, quando possível. ▪ Treinar e apoiar às famílias para participar e colaborar com as actividades dentro e fora da escola, em casa e na comunidade. ▪ Encorajar e envolver a participação da comunidade, de organizações, serviços na educação e formação das pessoas com NEEs ▪ Estimular o desenvolvimento das associações de pais. ▪ Reforçar o apoio ás associações representativas e alcançar que elas participem na tomada de decisões. ▪ Ampliar os programas comunitários na área das Necessidades Educativas Especiais. 	<p>2005 / 2008</p>	<p>DEE, DPE, Escolas e autoridades competentes</p> <p>DEE, DPE, Escolas</p>

PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

Objectivos específicos	Actividades	Prazo	Responsabilidade
7- Promover a criação de centros de apoio pedagógico (Centros de Recursos).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transformar as actuais escolas especiais em centros de recursos e de pesquisa na área das Necessidades Educativas Especiais. 	2007	MINED, DPE
Reabilitar as actuais escolas especiais.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reabilitar das escolas de modo a que a estrutura arquitectónica favoreça o acesso e circulação de pessoas com NEEs. ▪ Alcançar uma melhor disposição das salas de aulas e serviços. ▪ Garantir a qualidade dos profissionais. 	2007/ 2008 2005 / 2008 2005 / 2008	MINED, DPE MINED, DPE MINED, DPE